

**Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar**  
**Nyelvtudományi Doktori Iskola**  
**Alkalmazott Nyelvészeti Program**

Szabó Veronika

**A SEMLEGES MONDAT.**  
**EGY FELSŐ TAGOZATOSOKNAK SZÓLÓ**  
**MONDATTANI TANANYAG KONCEPCIÓJA**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

dr. Medve Anna

Pécs

2013

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ahhoz, hogy ez a dolgozat elkészülhessen, sokan segítettek, támogattak. Köszönöm családomnak és vőlegényemnek, hogy mindig mellettem álltak és állnak. Ők akkor is biztattak, amikor elkeseredtem, és fel akartam adni. Ha pedig úgy adódik, érdeklődéssel és kritikus füllel hallgatják végig eszmefuttatásaimat a grammatika tanításáról (akár családi vacsorák közben).

Köszönettel tartozom volt magyartanáraimnak, Halászné Prokop Gizellának és Vajay Saroltának, valamint egykori gyakorlatvezető tanáromnak, Pethőné Nagy Csillának, akiktől mintát kaptam arra, milyen egy jó pedagógus. Köszönöm a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén oktató tanáraimnak, ma már kollégáimnak, akik bátorítottak a nyelvről való gondolkodásra. Hálás vagyok, hogy a doktori képzés keretében találkozhattam Szépe Judittal, akinek optimizmusa és derűs személyisége mindig erőt ad.

Külön köszönöm Alberti Gábor tanszékvezetőnek, hogy munkalehetőséget biztosít számomra, valamint Farkas Juditnak, aki Teofil, Virgil és Eufrozina segítségével már a Mondattan 1. szeminárium első óráján megszerettette velem a mondattant. Köszönöm, hogy több kurzust tarthattunk együtt, és nem felejttem el azokat a délutánokat sem, amelyeken a *4x12 mondat* koncepcióján dolgoztunk. Köszönöm Dóla Mónikának, hogy a dolgozat angol nyelvű összefoglalóját nyelvi szempontból gondosan ellenőrizte és kijavította.

A dolgozat nem születhetett volna meg diákjaim nélkül. Volt általános iskolás tanítványaimtól kemény leckét kaptam, sokat tanultam belőle. Hallgatóim közül néhányan tanúi voltak az eljárás alakulásának, ötleteikkel segítettek döntéseimben. Mások részt vettek az empirikus felmérésben, kérdőíveket töltöttek ki, megint mások a dolgozat fejezeteit olvasták és visszajelzéseikkel formálták szemléletmódomat. Mivel lehetetlen volna őket mind egyesével felsorolni, ezúton köszönöm meg mindannyiuknak a közreműködését. A dolgozatot nekik ajánlom.

Legfőképpen pedig köszönet illeti Medve Annát, aki türelemmel és szeretettel kísért azon az úton, aminek ez a dolgozat az egyik állomása. Köszönöm a baráti beszélgetésekkel vagy éppen vitákkal töltött órákat, a rám figyelést, az együtt tartott kurzusokat, az együtt írt tanulmányokat, mindent, amit tőle, általa tanultam magamról és a világról. Hálás vagyok, hogy ismerhetem őt, és találkozhattam az itt felsorolt kiváló emberekkel.

# TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETÉS .....	7
1.1. Az anyanyelvi nevelés nyelvészet? .....	7
1.2. Tanítsunk grammatikát? .....	8
1.3. A témaválasztás indoklása.....	9
1.3.1. Miért a mondattan? .....	10
1.3.2. Miért a 7. és 8. évfolyam? .....	10
1.4. A disszertáció felépítése, célok és elvek .....	11
2. A GRAMMATIKATANÍTÁS HELYZETE .....	15
2.1. Az intézményes anyanyelvi nevelés rövid története a tizenévesek mondattani oktatásának szempontjából .....	15
2.1.1. A kezdetektől az 1950-es évekig .....	15
2.1.2. Az 1950-es évektől az ezredfordulóig .....	18
2.1.3. Tanulságok, rövid nemzetközi kitekintés .....	23
2.2. A grammatikaoktatást érő kihívások .....	25
2.2.1. A pedagógiai kultúra és a pedagógia mint tudomány változásai és a grammatikaoktatás.....	26
2.2.1.1. A grammatikaoktatás a képességfejlesztés szolgálatában .....	32
2.2.2. A grammatikai kutatások helyzetéről a grammatikaoktatás tükrében.....	36
2.2.3. Az iskolai tantárgy helyzete .....	38
2.2.3.1. Az anyanyelvi nevelés tantárgyközsége.....	38
2.2.3.1.1. A nyelvtan és az idegen nyelv viszonya.....	40
2.2.3.1.2. A nyelvtan és az irodalom viszonya .....	42
2.2.3.2. A grammatika és a kommunikáció a nyelvtan tantárgyban.....	44
2.2.3.3. Az iskolai grammatika jellemzői.....	44
2.2.3.4. A mondattan az általános iskolai tankönyvekben.....	46
2.2.3.5. A mondattan helye és szerepe a nyelvtananyagban a kísérleti és alternatív tananyagokban.....	54
2.2.3.6. A tantárgy népszerűsége egy empirikus kutatás tükrében.....	57
2.2.3.6.1. A diákok által kitöltött kérdőív.....	58
2.3. A 2. fejezet összefoglalása .....	73
3. A MONDATELEMZÉSI ELJÁRÁS .....	75
3.1. Modellek a nyelvészetben a mondat leírására .....	75
3.1.1. A hagyományos leíró mondattan .....	76
3.1.2. Generatív grammatikák .....	77
3.1.2.1. Transzformációs generatív grammatikák .....	77
3.1.2.2. Lexikalista elméletek .....	78
3.1.3. Függőségi nyelvtanok.....	80
3.1.4. A kognitív-funkcionális hálózatmodell .....	82
3.1.5. A tárgyalt modellek előnyei, illetve hátrányai az oktatás szempontjából .....	83
3.1.6. Az Átfogó magyar nyelvtan projekt és a mondatelemzési eljárás.....	84
3.2. A mondatelemzési eljárás nyelvészeti háttére .....	84
3.2.1. Alapelvek.....	85
3.2.2. Problémák és kompromisszumok: az új eljárás alakulása.....	86

3.2.3. Rövid kitérő: MA magyartanári levelezősök véleménye a Medve – Szabó – Farkas (2010) kötetben megjelent mondatelemzési eljárásról (C) kérdőív).....	89
3.2.4. A tananyagban használt fogalmak .....	91
3.2.4.1. A mondat .....	93
3.2.4.2. A semlegesség .....	94
3.2.4.3. Mondatrészek és bővítmények .....	95
3.2.4.4. Vonzatok és szabad bővítmények .....	101
3.2.5. Az egyszerű semleges mondatok elemzése .....	103
3.2.5.1. Az állítmány és az állítmánykiegészítő .....	103
3.2.5.2. Az alanyi és a tárgyi vonzat.....	106
3.2.5.3. A birtokos vonzat .....	109
3.2.5.4. Arról, hogy ebben a tananyagban miért nincsen részeshatározó.....	111
3.2.5.5. Határozói vonzatok és szabad határozók.....	111
3.2.5.6. A meghatározó vonzat .....	113
3.2.5.7. A módosító vonzat.....	115
3.2.5.8. A minősítő jelző, a kijelölő jelző és az értelmező .....	119
3.2.5.9. A kismondati vonzat .....	122
3.2.6. Az összetett semleges mondatok elemzése .....	127
3.2.6.1. Az összetett mondat fogalma.....	127
3.2.6.2. Az alárendelés és a mellérendelés elkülönítése: a kötőszavak .....	128
3.2.6.3. Az alárendelés fajtái .....	130
3.2.6.4. Az utalószavak.....	131
3.2.6.5. A mellérendelés .....	133
3.2.7. Részösszefoglalás és a továbblépés lehetőségei.....	135
3.3. Javaslat az új mondatelemzés iskolai alkalmazására. Modulleírás .....	138
3.3.1. Kiegészítések a 9. táblázat egyes elemeihez .....	141
3.3.1.1. A modul témái .....	141
3.3.1.2. A feldolgozáshoz szükséges idő .....	142
3.3.1.3. A modul céljai, a kompetenciafejlesztés fókuszai.....	142
3.3.1.4. Előzetes tudás, továbbhaladási irány .....	142
3.3.1.5. Kapcsolódási pontok .....	143
3.3.1.6. Változatok.....	145
3.3.2. A modul első tematikus egysége: Rendszerek .....	146
3.3.2.1. Mit tudunk a mondatról? .....	147
3.3.2.2. Fogalmak és osztályok.....	147
3.3.2.3. Szabályok és mintázatok .....	149
3.3.2.4. Sorrend és szerkezet .....	149
3.3.2.5. Egy nyelvi probléma megoldása.....	151
3.3.2.6. A nyelv leírása, modellek, összefoglalás.....	153
3.3.3. A modul második tematikus egysége: Az egyszerű semleges mondat .....	154
3.3.3.1. Egyetlen összetevőből álló mondatok .....	155
3.3.3.2. Az alany és az állítmány .....	157
3.3.3.3. A tárgy .....	158
3.3.3.4. Három vagy négy összetevő? A módosító vonzat.....	159
3.3.3.5. Határozói vonzatok és szabad határozók.....	161
3.3.3.6. Két összetevő vagy három? Az állítmány-kiegészítő, részösszefoglalás .	162
3.3.3.7. A névelő mint meghatározó vonzat .....	163
3.3.3.8. A jelzők .....	164
3.3.3.9. A birtokos .....	165
3.3.3.10. Mellérendelt összetevők és az értelmező, összefoglalás .....	166

3.3.4. A modul harmadik tematikus egysége: Az összetett semleges mondat szerkezete.....	168
3.3.4.1. Összetett mondatok: az alárendelés és a mellérendelés elkülönítése .....	168
3.3.4.3. Nem mondatrészkifejtő és hogy kötőszavas alárendelések .....	169
3.3.4.2. Mondatrészkifejtő vonatkozó névmásos alárendelések, ismétlés, összefoglalás .....	171
3.3.4.4. Vitás kérdések a mondattanban .....	172
3.3.4.5. Mit tudunk a mondatról? .....	173
4. ÖSSZEFOGLALÁS.....	174
5. SUMMARY.....	177
5.1. The status of grammar education.....	178
5.1.1. The history of mother-tongue-education in Hungarian primary schools – from the point of view of syntax .....	178
5.1.2. Challenges in grammar education .....	179
5.1.2.1. Changes in pedagogy.....	179
5.1.2.2. Hungarian linguistics and grammar education .....	180
5.1.2.3. The status of Hungarian language, a school subject.....	180
5.2. The new parsing method.....	182
5.2.1. Syntactic models in linguistics .....	182
5.2.2. The theoretical background of the new parsing method.....	185
5.2.2.1. Principles .....	185
5.2.2.2 Problems and compromises .....	185
5.2.2.3 Terms of the parsing method .....	186
5.2.2.4. Simple neutral sentences .....	187
5.2.2.5. Complex sentences .....	191
5.3. Further Research Tasks and Questions.....	193
5.3. Proposal for a new curriculum.....	193
5.3.1. Principles .....	193
5.3.2. The parts of the curriculum .....	195
5.3.2.1. Illustration.....	196
5.4. Conclusion .....	196
BIBLIOGRÁFIA .....	197
MELLÉKLETEK.....	216
1. Szépirodalmi szöveggyűjtemény .....	216
Lázár Ervin: Metrómese .....	216
Tóth Krisztina: Altató.....	217
Garaczi László: Volt egyszer Magyarba egy Viszki.....	217
Várady Szabolcs: Van egy nő, úgy hívják, Etel .....	217
Nádasdy Ádám: Volt egy úr, úgy hívták: Jónás .....	218
Varró Dániel: Maszat-hegyi naptár. Február .....	218
Lázár Ervin: A csillagmajori .....	218
Varró Dániel: Pénzügyi spekulációk .....	219
Krulik Zoltán: Bogárbál (Makám).....	220
Rejtő Jenő: Pizkos Fred, a kapitány. Első fejezet 1. ....	221
Erdős Virág: Az átváltozóművész dala .....	223
Darvasi László: Trapiti (részlet) .....	223
Krulik Zoltán: A nyúl álma (Makám zenekar) .....	224
Kiss Ottó: Szép Oláhné .....	225

Romhányi József: Apróhirdetés rovatot indítottak férgek és rovarok (részletek) .....	225
Havasi Attila: Csúf hölgy, kegyed .....	226
Kovács András Ferenc: Az ismeretlen bőregér .....	226
Erdős Virág: Dal a szétköltözésről .....	227
Erdős Virág: Dal az összeköltözésről .....	228
Lackfi János: Hófogók .....	229
Varró Dániel: Nyelvművelés .....	230
Lakatos István: Dobozváros. Harmadik fejezet: Jóféle hagymás bab .....	230
Varró Dániel: Vers az elektronikus levelekről, amiket váltunk .....	233
2. Kérdőívek .....	233
1. A tanulók által kitöltött kérdőív .....	233
2. A levelezős hallgatók által kitöltött kérdőív .....	237
3. A 3.3. fejezetben vázolt modulterv táblázatos kifejtése .....	240

„A válaszokat nem biztos, hogy tudni kell, de a kérdéseket igen.”  
(Szépe György, idézi Bánréti 2013)

## 1. BEVEZETÉS

Érdemes grammatikát tanítani a 21. század elején Magyarországon? Talán szokatlannak tűnik ez a kérdés, hiszen éppen annak a disszertációnak az első mondata ez, amely egy közoktatásban használható alternatív mondatelemzési eljárást mutat be. A kérdésre adott válasz azonban nem magától értetődő. A széles körben elterjedt nézeteket figyelembe véve ugyanis érvelhetnénk amellett, hogy nyelvtant tanítani és annak tanításával foglalkozni nemcsak hogy nem tartozik a nyelvtudomány hatáskörébe, hanem felesleges is.

### 1.1. Az anyanyelvi nevelés nyelvészet?

A grammatikatanítás az anyanyelvi nevelés része, a nevelés viszont sokak szemében az iskolai gyakorlathoz tartozik, így a pedagógia területére sorolják, és szakdidaktikaként tekintenek rá. Már az is vitatott, hogy a pedagógia tudomány, amely a tanítási és nevelési gyakorlat mögött meghúzódó általános elveket kutatja, és egy önmagában koherens logikai rendszert állít fel.<sup>1</sup> A tudományos jellegben való kételkedés csak részben magyarázható azzal, hogy a neveléstudomány viszonylag fiatal diszciplína, így nincs következetes, kiértelt fogalmi rendszere. A másik ok az lehet, hogy míg a természettudományokban egy-egy jelenséggel kapcsolatban néhány változó, hatás figyelembevételével már úgy alakíthatjuk a kísérletet, hogy a mérések hibája az elfogadható szint alá csökken, addig a pedagógiában számos, egyelőre még nem tisztázott hatással kell számolnunk a felmérésekben részt vevő diákok szociális körülményeitől a diákok kognitív fejlettségén át a tantárgyi attitűdökig.<sup>2</sup> Mindezek a dilemmák jellemzőek az anyanyelvi nevelésre is. Ez az oka annak, hogy a dolgozatban ritkák a biztos és cáfolhatatlan állítások, annál gyakoribbak a valószínűséget és a lehetőségességet kifejező nyelvi formák.

Újabb nehézséget jelent viszont, hogy az *anyanyelvi nevelés* kifejezés tartalma sem egyértelmű: a konkrét, állandóan változó iskolai gyakorlatot és az ezek mögött álló elmélet egyszerre jelenti.

Az anyanyelvi nevelést az alkalmazott nyelvészet felől megközelítve is találkozunk tisztázatlan kérdésekkel. Közkeletű nézet, hogy az alkalmazott nyelvészet az elméleti eredmények gyakorlati hasznosítása.<sup>3</sup> Az elméleti nyelvészet tehát a tulajdonképpeni nyelvtudomány, az anyanyelvi nevelés eszerint csupán arról szólna, hogy a nyelvtudomány újabb eredményeit diákok számára is emészthetővé tegyünk, didaktizáljuk.

Ez a dolgozat nem tudományelméleti jellegű, tehát nem célja az anyanyelvi nevelés mint tudomány fogalmi rendszerének felállítása. Mégis célom, hogy a dolgozat egésze meggyőzzön arról, hogy az anyanyelvi nevelés több a szakdidaktikánál (már csak azért is,

<sup>1</sup> A gyakorlat és az elmélet megkülönböztetésére használják a tudomány elnevezésére a *neveléstudomány* terminust, a gyakorlatra pedig a *pedagógiát*.

<sup>2</sup> Lásd ehhez a kérdéshez Nahalka István oktatáskutató szakmai blogját és a bejegyzéshez fűzött kommentárokat: <http://nahalkaistvan.blogspot.hu/2011/04/pedagogiarol-elso-resz.html>  
<http://nahalkaistvan.blogspot.hu/2011/04/pedagogiarol-masodik-resz.html>  
<http://nahalkaistvan.blogspot.hu/2011/04/pedagogiarol-harmadik-resz.html>  
(2012. október 1.)

<sup>3</sup> Erről lásd pl. az *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1. számában feltett körkérdés válaszait (2001).

mert érdeklődési területe nemcsak az intézményes nevelésre korlátozódik); valamint nyelvészet, méghozzá – Szépe György szavaival (1979, 1977/2011) – hasznos nyelvészet: nem öncélú grammatizálás, hanem társadalmi funkciója van. Nem pusztán praxis, hanem elmélet is, önálló elvei vannak, és saját módszereket dolgoz ki, ahogyan minden más alkalmazott nyelvészeti diszciplína (Fóris 2008).

Ugyan a jelenlegi gyakorlatban szinte kizárólag a magyar nyelv áll az anyanyelvi nevelés érdeklődésének középpontjában, ez a dolgozat rámutat arra is, hogy a kontrasztív és általános nyelvészetnek van létjogosultsága az anyanyelvi nevelésben.

A nyelvtudomány legalább háromféle módon jelenhet meg az anyanyelvoktatásban:

1. a nyelvtudomány mint az oktatás tárgya: nyelvészeti elméletek a tananyagban;
2. a nyelvtudomány mint elméleti alap: nyelvészeti elméletek bevonása egyéb tudományok (pl. neveléstudomány) elképzeléseinek legitimálására (pl. a pragmatika és a kommunikációelmélet a kommunikatív nyelvoktatás megtámogatására);
3. a(z) anyanyelvoktatás mint az alkalmazott nyelvészeti kutatások tárgya (nyelvtanulási folyamatok, zavarok: diszlexia, diszgráfia) (Eichler – Henze 2003: 102–103).

Az anyanyelvi nevelés ily módon kapcsolatban áll minden alkalmazott és elméleti nyelvészeti kutatással, ugyanakkor felhasználja a kommunikációelmélet, a neveléstudományok, a pszichológia, a szociológia, az antropológia és számos más tudományterület kutatásainak eredményeit is (Kántor 2005). Épp ez a sokszínűség ragadott meg akkor, amikor az anyanyelvi nevelés specializációt és elágazást választottam egyetemi és doktori tanulmányaim során.

## 1.2. Tanítsunk grammatikát?

A mai társadalmi-kulturális környezetben az anyanyelvi nevelés egyik fő feladatának a kommunikációs készségek fejlesztést tartják, ebből a szempontból a grammatika tanítása feleslegesnek tűnhet. Valóban elengedhetetlen, hogy a tanulók tudják, milyen helyzetben milyen kommunikációs stratégiákat lehet használni, hogy tudjanak szöveget értelmezni, alkotni, nyelvi manipulációra megfelelően reagálni... stb. Ugyanakkor vallom, hogy a nyelvtan ismerete ugyanilyen fontosságú.

Egyrészt kutatásokból tudjuk, hogy nincs szövegértés grammatikai tudás nélkül (Laczkó 2008). Az itt vázolt tananyagban tehát a nyelvtan és a kommunikáció egyenrangú, a grammatikai elemzésekhez szorosan kapcsolódnak a kommunikációs helyzetgyakorlatok. Indulhatnánk a kommunikáció irányából is, azaz egyszerű közléshelyzetekben elhangzó mondatok belső struktúrájának elemzésével, azonban érdemes végiggondolni, hogy ami kommunikatív szempontból egyszerű megnyilatkozásnak tekinthető (mert nincsenek benne indirekt beszédaktusok, mert minimális kölcsönös tudást igényel, és kevés előfeltevést mozgósít), az grammatikai szempontból lehet rendkívül bonyolult is. (Például a *Számháborút szeretnék ma játszani.* mondatot nem nehéz megfelelő szöveggörnyezetbe helyezni, a mondat belső szerkezete viszont az igenév, a puszta főnévi tárgy és a szabad határozó helye miatt nem problémamentes. Egy grammatikai szempontok szerint építkező tananyagban az ilyen típusú mondatokkal csak mondattani tanulmányaik végén találkozhatnak a diákok.)

Másrészt azért is érdemes nyelvtant tanítani, mert működtethet értelmi elsajátítási motívumokat is, vagyis gyermeki kíváncsiságot elégíthet ki (Józsa 2002). Nem gondolom, hogy azzal lehetne legitimálni a grammatika fontosságát, ha mindenáron társadalmi hasznosságot erőltetünk rá, nem a praktikumot tartom a (nyelvtan)oktatás egyedüli mércéjének. A disszertációmban olyan elképzelést szeretnék felvázolni, amelyben a cél



eljuttatni a diákokat arra a felismerésre, hogy a nyelv érdekes és szép. Hogy a nyelvtanóra azért jó, mert szeretnénk megfejteni, hogy a nyelv hogyan működik, mert a nyelv rendszerének felfedezése izgalmas. A nyelv tehát egyrészt eszköz: megtanulni használni hasonló ahhoz, mint megtanulni egy számítógépes programot felhasználói szinten kezelni. Ugyanakkor a nyelv rendszer is, megismerni a működését olyan – a fenti analógiával élve – mint programnyelvet tanulni és programozni.<sup>4</sup>

A nyelv rendszeréből kiindulva a nyelvtantanításban tehát a gyermekben meglévő ösztönös kutatási, megismerési vágyra lehetne építeni, nem hagyni, hogy a gyermek elfelejtsen kérdezni. Nézeteim szerint lényegtelen, mennyire helytálló nyelvészeti értelemben egy oktatásban alkalmazott modell, ha eszközkészlete segít a gyerekeknek abban, hogy felfedezzék anyanyelvüket és önmagukat, és megtanuljanak gondolkodni. Ugyanakkor a modernebb nyelvészeti irányzatok szemléletében megtaláltam, amit kerestem. Az egymás mellett párhuzamosan élő irányzatok folyamatos párbeszédet folytatnak: hol kompromisszumra törekcsenek, hol vitáznak egymással, hol önmagukat kérdőjelezik meg. Ez az állandó vita megtermékenyítően hathat az oktatásra. Az újabb nyelvelméletek integrálása tehát nem (csak) azért lenne fontos, mert ezáltal az iskolában folyó tevékenység jobban tükrözné a nyelvtudomány állását, hanem mert a gyerekek megtanulnák elfogadni, hogy a nyelvről (és a világról) különböző, akár egymásnak ellentmondó elméleteink is lehetnek. Megtanulnák objektív érvek alapján értékelni ezeket az elméleteket és modelleket, megtanulnának jól kérdezni, kérdéseikre szisztematikusan válaszokat keresni, következtetéseket levonni, saját modellt konstruálni. Hosszabb távon az elsajátított technikák más területekre is adaptálhatók<sup>5</sup>, hiszen általános kognitív képességek fejlődnek a problémák megoldása által, valamint nevelő, személyiségfejlesztő hatásúak lehetnek.

A közbeszédben a mai fogyasztói társadalommal kapcsolatban gyakran előfordul az *értékválság* kifejezés. A posztmodern korban a különböző, egymással ellentétes értékek közül kell választanunk, ezzel a pluralitással pedig nagyon korán találkoznak a gyerekek a különböző tömegkommunikációs eszközök révén is. Az iskola egyik feladata, hogy felkészítsen ennek értő befogadására és elfogadására (még akkor is, ha a gyermekek kognitívan még nem érettek rá). Eligazodni a világban a tudatos, öntudatos személyiség tud, aki mer kérdezni, és következetesen, másokkal együtt mérlegelve, döntéseieért felelősséget vállalva találja meg a maga és közössége számára adekvát válaszokat.

Kohlberg elmélete szerint 12-14 éves korra tehető az a váltás, amikor a gyerekek kezdenek ráébredni arra, hogy az emberek különböző értékeket vallanak, és a szabályok viszonylagosak. Ezt nevezi posztkonvencionális szintnek (Cole–Cole 2006). Bár Kohlberg az erkölcsi fejlődésről fogalmazta meg állításait, ezeket analógiásan kiterjeszthetjük a különböző tudományos modellek elfogadására is: eszerint először a 7. osztályos gyerekek nyelvtanoktatásában célszerű foglalkozni a modell fogalmával, ugyanakkor fontos lenne következetesen megfogalmazni az elveket és szabályokat. Erre a grammatika alkalmas területnek tűnik.

### 1.3. A témaválasztás indoklása

A bemutatott mondatelemzési eljárás kapcsolódik az anyanyelvi nevelés interdiszciplináris jellegéhez. Egy olyan koncepció része, amely a modern nyelvészet mára már elfogadott,

<sup>4</sup> Minden ilyen hasonlat hiányos azonban, hiszen egyedül a nyelv az, amely a nyelvtudományban egyszerre eszköze és tárgya is a megismerésnek. Szabályrendszerét az egyén nem alakíthatja, viszont társadalmi konvenciók terméke (Saussure 1997), ellentétben pl. a mesterséges programnyelvekkel.

<sup>5</sup> A nyelvi struktúrákhoz hasonlóan érthetők meg például az élő szervezetek, társadalmi csoportok vagy vállalati struktúrák is.

szilárd alapokon nyugvó elveit igyekszik a közoktatás keretei közé beilleszteni, mindezt az iskolai gyakorlatban megszokott nyelvléírás figyelembevételével.

Felmerülhet a kérdés, hogy a dolgozatban miért nem vállalkozom az egész elmélet áttekintésére, miért csupán egyetlen terület segítségével engedek bepillantást az elképzelésbe. Egyrészt a téma túlságosan szerteágazó, szétfeszítené egy disszertáció kereteit, és óhatatlanul felszínes képet adna; másrészt egy ilyen munkát kizárólag csapatmunkában volna érdemes elkezdni. Más-más nyelvészeti modellben gondolkodó nyelvészek konszenzusa, különböző szakterületeken dolgozó szakemberek, pedagógusok és diákok segítsége kellene ahhoz, hogy a magyar anyanyelvi nevelés átfogó reformprogramja elkészülhessen, és valóban sikeres lehessen. Ezek a feltételek jelenleg számomra nem adóttak, ugyanakkor hiszek abban, hogy a vállalkozás nem lehetetlen.

### ***1.3.1. Miért a mondattan?***

A mondattan választásának oka – azon kívül, hogy a nyelvtantanítás egyik sokat vitatott területe – személyes jellegű, hiszen a szintaxis vizsgálatának az úgynevezett Pécsi Iskolában mindig is nagy jelentősége volt. A grammatikatanítási hagyományban éppen a mondattan volt az első, amellyel kapcsolatban a Pécsen módszertant tanító Hoffmann Ottó forradalmian új, alternatív tananyagot készített, hiszen észrevette a hagyományos elemzés gyakran valóban öncélú, mindenféle motivációt nélkülöző voltát (Hoffmann 1978). Az 1970-es években Szépe György körül szerveződő F fiatal Nyelvészek Munkaközösségének munkafüzetek is mondattani alapúak, a pécsi Nyelvtudományi Tanszéken pedig azóta is folynak a mondattan tanítására vonatkozó kutatások.

Az itt vázolt mondatelemzési eljárás előkészíti a Farkas Judit és Nagy Ágnes által kidolgozott középiskolai modellt (B. Nagy–Farkas 2005, 2006), írással tehát a Nyelvtudományi Tanszék szellemiségéhez és munkájához is kapcsolódok.

Emellett a választott eljárás természete magában rejti, hogy az alsóbb nyelvi szinteket (különösen a morfológia egy részét) is integrálja. Mind nyelvészeti, mind pedagógiai szempontból olyan tananyagszervezési elgondolást tartok megfelelőnek, amely szakít a hagyományos nyelvi szintenként való elemzéssel, és egységben kezeli a grammatika különböző szintjeit.

### ***1.3.2. Miért a 7. és 8. évfolyam?***

Az itt bemutatott eljárás 7. és 8. osztályosoknak készült. Fejlődéslélektani szempontból a 12. életévtől kezdve a gyermekek kognitív fejlődése eléri a formális műveletek szakaszát (Piaget – Inhelder 1999). Az ilyen korú gyerekek már képesek deduktív gondolkodásra, hipotézisek felállítására és tesztelésére, analízisre és szintézisre, érzékenyek különböző logikai viszonyokra (ok-okozat, cél, párhuzamosság), fejlődik kombinatorikus készségük. A mondattan tehát megfelelő terep lehet számukra. Bár Piaget elméletét több kritikai is érte – ahogyan Taskó is megjegyzi (2009) –, jó kiindulópontul szolgál a kutatások számára, hiszen a legegységesebb és legátfogóbb képet nyújtja az értelmi fejlődésről. Elgondolásait neurológiai adatok is megerősítik. Az értelmi fejlődéssel egyidejűleg a korai serdülőkorban agyi változások indulnak be (strukturális és funkcionális változások, mint például a frontális kéreg növekedése, a velőhüvelyesedés befejeződése, a neuronok közti kapcsolatok stabilizálása, ezzel együtt a fejterfogat növekedése) (Taskó 2009).

A jelenleg érvényes tartalmi szabályozás és a tankönyvek gyakorlata is támogatja a választást: éppen a 7. osztályos tananyag a mondattan, majd nem egész tanévben ezzel foglalkoznak a gyerekek. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy alsóbb korosztályokban ne lehetne előkészíteni a későbbi mondattani tanulmányokat. Nem arról van szó, hogy a

gyerekek már 3. osztályban tanulnak alanyról és állítmányról, hanem hogy játékos formában találkozhatnak azzal a generatív nyelvészetben gyakran emlegetett ténnyel, hogy a (magyar) nyelv véges számú eleméből végtelen számú megnyilatkozást hozhatunk létre, ezeket pedig a szituációnak megfelelően illesztjük be a közlésbe.

A korosztályt részben személyes okokból is választottam: két alkalommal is taníthattam 12–13 éveseket.

#### 1.4. A disszertáció felépítése, célok és elvek

A dolgozatban szereplő elemzési eljárás részben már megjelent könyv alakjában (Medve–Farkas–Szabó 2010). A kötetben olvasható *általános iskolai modell*nek nevezett változat csapatmunka eredménye. Ezt pontosítja és egészíti ki a disszertációban bemutatott eljárás. Ez nem a magyar nyelv egy új modellje, nem mond mást a nyelv szerkezetéről, mint ami az eddigi nyelvléírásokban olvasható, hanem a nyelv szerkezetéről született több modell megállapítását figyelembe véve didaktizált, kellőképpen leegyszerűsített, iskolai használatra szánt mondatelemzési eljárást javasol.

Nem nyelvelméleti tárgykörben mozog elsősorban. Nem ad meg szabályrendszert, amely jól formált mondatokat generál, pusztán leír és megfigyeltet. Nem a formalizálás és a tudományos elméleteknek való tökéletes megfelelés a cél, hanem egy beszédes reprezentáció kidolgozása. Ugyanakkor a mondatelemzés nem kizárólag ágrajzok készítését jelenti, hanem kreatív mondatépítést és kísérletezést. Az ágrajzok segítségével tendenciák fogalmazhatók meg, lehetővé téve a más nyelvekkel való összehasonlítást (pl. a magyar balra bővítő jellege szemben a némettel, az ige utáni szabad szórend...stb.).

A mondatelemzési eljárás nem kötelezi el magát egyik nyelvelmélet mellett sem. Erős az illeszkedés a hagyományos nyelvléíráshoz, ám a generatív nyelvelméletek nyelvszemlélete is befolyásolta létrejöttét. Felhasználja az összetevős elemzés technikáját a – generatív terminussal – felszíni szerkezet ábrázolásakor, és épít az anyanyelvi kompetenciára, ami Chomsky elméletének egyik alapfogalma. A *kompetencia* terminus azonban más nyelvelméletekben is megjelenik (pl. a funkcionális nyelvészetben). A generatív alap nem jelenti azt sem, hogy a tananyag bármit is mondana az anyanyelv elsajátításának módjáról, hiszen ez nem célja az iskolai mondattanoktatásnak. Mivel a tipikus fejlődésű gyerekek éppen 12–13 éves korra érik el a minden nyelvi szinten tudatos és kompetens nyelvhasználó szintjét (és ez összhangban van a szenzitív periódussal is, lásd pl. Pléh 2003), nem befolyásolja az eljárást, hogy nativista alapokról indulunk-e vagy sem. A transzformációt és a mélyszerkezetet ez a modell elveti, és fontosnak tartja a mondat mondatrészi funkcióinak megjelenítését az ágrajzon, ami a lexikális-funkcionális mondattanhoz hozza közel.

Hogy az ilyen kevertnek tekinthető modellnek mennyire van létjogosultsága a nyelvészetben, nem egyértelmű; mint ahogyan az sem, lehet-e teljesen modellfüggetlennek lenni. Az oktatásban való alkalmazhatóságot azonban az motiválja, hogy a szintaxis modelljeinek egyike sem egyszerűsíthető olyan mértékben, hogy az ne sértse magának a modellnek az elveit (3.1.5. fejezet). Két lehetőség van ugyanis arra, hogy az oktatásba integráljuk az újabb nyelvészeti modellek eredményeit:

- 1) Egyetlen modell kiválasztása, amelyet a korosztály képességeit figyelembe véve kell egyszerűsíteni. Ez együtt jár azzal, hogy csak nagyon egyszerű szerkezetű mondatok elemezhetők. (Bánréti 5–6. osztályos tananyagában ez valósult meg, a

megszakított összetevőket például egyáltalán nem tudta kezelni a mondatelemzés, nem is volt célja, lásd a 2.2.3.5. fejezetben.<sup>6)</sup>

2) Vállalva az eklektikusságot, több modell segítségével egy minél többféle szerkezetet kezelni képes iskolai mondatelemzési eljárás kidolgozása.

A dolgozatban a második lehetőséget választottam. A mondatelemzés így egyik modellnek sem felel meg, csupán felhasználja azok technikáit az ágrajzokban. Ez nem jelenti tehát a szintaxis elméleteinek ötvözését, pusztán elemzési eljárások átgondolt átvételét. Nem célom a teljes nyelv leírása sem, hanem annak bemutatása, amit ez a korosztály biztonságosan tud kezelni.

Miért van szükség egy olyan mondatelemzésre, amely korlátozott funkcióban működik?<sup>7</sup> Egyrészt az általános iskolai nyelvtannak előkészítő-ráhangoló feladata van. Több, a dolgozatban is idézett kutatás megerősíti, hogy a jelenlegi gyakorlat, miszerint a középiskolai grammatikai tananyag szinte egy az egyben megismétli az általános iskolában tanultakat, azt eredményezi, hogy a középiskolai magyartanárok egy része nem is tanít nyelvtant. Ezt elkerülendő olyan fokozatosan építkező tananyagstruktúrát képzelek el, amely teret enged az alternatív megközelítéseknek.<sup>8</sup> Az alternatíva szükségességéről hadd idézzem Szépe György szavait, akinek gondolatai mindig inspiráltak, és akinek szemlélete az egész disszertációt áthatja: „Nem árt, hogyha valakinek nincs monopóliuma egy területen” (Szépe 1979/2011: 264).

Másrészt a jelenleg érvényben lévő modell sem képes a teljes magyar nyelv leírására, hiszen nem ad számot a különböző szórendi variációkról. A dolgozat nem vállalkozik a javasolt mondattani eljárás tesztelésére, kipróbálására (ehhez nincsen meg a szükséges háttérapparátus), biztosítja viszont az elméleti alapokat.

Összegzőként felsorolom céljaimat, és az ezek bizonyítására alkalmazott módszereket. Célom

1. a magyar grammatikatanítás helyzetének áttekintése,
2. a Medve – Farkas – Szabó (2010) kötetben ismertetett mondatelemzési eljárás finomítása, azaz
  - a) a javasolt eljárás megoldásainak elméleti megalapozása,
  - b) az eljárásban alkalmazott alapfogalmak tisztázása,
  - c) egy általános nyelvészeti elvekre épülő, 7–8. osztályosoknak szánt, több irányba bővíthető tananyag mondattani moduljának kidolgozása.

Bár a doktori értekezés mint műfaj a jelölt felkészültségének igazolására szolgál, szeretném, ha a dolgozat hasznosítható is volna. Saját tapasztalataim alapján<sup>9</sup>, Medve (2005) érveivel egyetértve és a McKinsey-jelentés (2007) adatainak ismeretében úgy gondolom, az intézményes anyanyelvi nevelésben kulcsfontosságú a pedagógus személye,

<sup>6</sup> A Bánréti-féle programnak a 5–6. osztályos tananyaga is kevert abban az értelemben, hogy a generatív grammatikai megoldások mellett a hagyományos nyelvéírásból ismert fogalmakat (pl. alany, tárgy, határozók) is felhasznál. Kevertnek tekinthető a mai iskolai mondattanítási modell is, hiszen a mondatrészek meghatározását többféle kritérium alapján végzi, és nem következetesen alkalmazza a függőségi nyelvtan elveit, így nyelvészeti értelemben nem is modell (lásd később).

<sup>7</sup> A bevezetőben megfogalmazott kérdések nagy része konferencián elhangzott, valódi kérdés. Ennek a fejezetnek az is az egyik célja, hogy részletes választ adjon a kritikai észrevételekre, és nagyon pontosan körülhatárolja azt is, miről nem fog szólni a dolgozat.

<sup>8</sup> A fokozatos építkezés talán annak a tendenciának is gátat szabna, amely szerint a 8. osztályos diákoknak a tanév második felében rohamosan csökkenjen a tanulási motivációja. Ez általános tananyagszervezési kérdés, amely nem csak az anyanyelvi nevelést érinti.

<sup>9</sup> 2006-ban demonstrátorként, 2007-től óraadóként, 2011-től tanársegédként veszek részt a tanárképzésben anyanyelvi neveléssel és leíró grammatikával kurzusok oktatójaként.

ezért érdemes az újító elképzeléseket először a felsőoktatásban, a tanárképzésben tesztelni. Csak az a pedagógus tud jól tanítani, aki ismeri és érti a tananyag háttérében álló elveket is. Dolgozatom tehát elsősorban magyartanárjelölteknek, illetve fejlődni vágyó gyakorló tanároknak szól, ez meghatározza azt, hogy mit milyen mértékben fejtek ki. Bár ebben a formájában a dolgozat nem teljesen felel meg a felsőoktatási jegyzet követelményeinek sem, az írás alapját adja egy majdani tankönyvnek, amely a magyartanárképzés céljait szolgálja. Azáltal, hogy a hallgatók képet kapnak a grammatikatanításról, a szakmai vitákról, bepillantást nyerhetnek az iskolai nyelvtanítás világába, megismerhetik a modern nyelvelméleteket, és lépésről lépésre nyomon követhetik egy mondattani tananyag elkészülését, lehetőséget kapnak arra, hogy saját véleményyt formálhassanak, és dönthessenek: mit, hogyan és miért szeretnének tanítani. Nem véletlen tehát, hogy dolgozatom első olvasói saját hallgatóim voltak.

Ebben a bevezető fejezetben minden olyan problémát érintettem, amelyet a dolgozat további fejezeteiben részletesen is megvizsgállok. Egyetlen témát, a grammatika (ezen belül pedig a mondattan) tanítását járom körül többféle szempontból, éppen ezért a disszertáció felépítése eltér a megszokottaktól. Az alkalmazott nyelvészeti dolgozatok nagy része a szakirodalom alapos áttekintése után ismerteti a jelölt empirikus kutatását. Ebben az esetben azonban elméleti jellegű munkáról van szó, az empiria csupán egy alfejezetben játszik szerepet, egyetlen hipotézis igazolásaként. Az alkalmazás itt az alapkutatói eredmények közoktatási alkalmazását jelenti, mintegy hidat képezve elmélet és gyakorlat között.

A magyar nyelv leírásának könyvtárnyi az irodalma. Igyekeztem a szakirodalom kiválasztásánál a célokat (oktatási alkalmazhatóság) figyelembe venni, ezért az átfogó, a szakma által elfogadott műveket tekintettem kiindulópontnak; ugyanakkor fontosnak tartottam idézni a friss, újító szándékú tanulmányokat, doktori disszertációkat is, ha azok a téma szempontjából relevánsnak bizonyultak. Ezért nem került az irodalomjegyzékbe minden általam ismert szakirodalom, remélhetőleg a dolgozat így is meggyőzi az olvasót a tájékozottságomról. A szakirodalom-választást természetesen döntő mértékben befolyásolta a Pécsi Iskola szellemisége.

A dolgozat az anyanyelvi nevelés kettősségét (pedagógiai és nyelvészeti megalapozottságát) figyelembe véve két nagy fejezetre tagolódik. A célok sorrendjét követve elsőként a grammatikatanítás helyzetéről adok képet, ezen belül pedig kiemelten kezelem a mondattan tanítását. Itt szólok a grammatikatanítás körül kialakult vitákról, és szintén itt olvashatók a diákok és tanárok körében végzett empirikus kutatásaim eredményei. A fejezetet a közoktatásban használt tananyagok, taneszközök kvalitatív tartalomelemzése zárja. Ez a fejezet főként pedagógiai, szakdidaktikai szempontból járja körül a grammatika tanítását, de nem nélkülözi a nyelvészeti háttérrel sem.

A második nagy fejezetben leginkább a nyelvészet áll a középpontban, a modern nyelvészet mondattani modelljeinek bemutatásával kezdődik. Ezeket értékelem az oktatásban való felhasználhatóságuk szempontjából. Csak azokra a modellekre koncentrálok, amelyeknek elérhetőek a magyar nyelvre vonatkozó leírásai, és amelyeknek az elvei segítségemre voltak az eljárás kidolgozásában. Ezután következik az új mondatelemzési eljárás bemutatása, nyelvészeti háttérének kifejtése (a használt fogalmak és elvek tisztázása), az eljárást gyakorlatban, a tervezés szintjén bemutató modell ismertetése. A modulban utalásokat teszek a grammatika és a kommunikáció kapcsolódási pontjaira, de részletesen csak a grammatikai tananyagrészt fejtem ki. A disszertáció utolsó, rövid fejezetében a legfontosabb gondolatokat összegzem.

Disszertációmatal László műveinek hatására úgy építem fel, hogy kérdéseket teszek fel, megkeresem, milyen válaszok adhatók ezekre, megvizsgálom az ezekben rejlő előnyöket és hátrányokat, és igyekszem azt elfogadni, amit mind nyelvészeti, mind

pedagógiai értelemben a legésszerűbbnek tartok. Gyakran evidenciának tűnő alapfogalmakra kérdezek rá, saját korábbi megoldási kísérleteimet vetem el.

A javasolt megoldás nem minden esetben állja ki a nyelvtudomány szigorú tudományossági próbáját, és elképzelhető olyan olvasó, aki pedagógia szempontból talál kivetnivalót egyik vagy másik elképzelésben. A dolgozatban bemutatott eljárás ugyanis kompromisszumok terméke, Ockham gazdaságossági elvét érvényesíti, és azt tartja szem előtt, hogy melyik megoldás segíti jobban a diákokat a nyelvvel való ismerkedésben. Igyekeztem elkerülni, hogy komplexitása, sokrétűsége miatt a dolgozat felszínesnek tűnjön, ennek ellenére számos jelenségről – leginkább teredelmi okokból – csak az említés szintjén esik szó. A legtöbb kérdésre pedig nincs egyértelmű, mindenki által elfogadható magyarázat. A dolgozat jelentősége ugyanakkor meglátásom szerint kétségbevonhatatlan: kérdéseket fogalmaz meg.

Az anyanyelvi nevelésről, annak reformjáról gyakran vitatkozik a szakma. A *Magyar Grammatika* (Keszler 2000) megjelenése kapcsán az egri Anyanyelvtanítási Napokon több előadás hangzott el a klasszikus leíró nyelvtan megújításáról (pl. V. Raisz–Zimányi 2002), az MTA közgyűlése *A magyar nyelv és kutatása az ezredfordulón* címmel szintén felvet az anyanyelvoktatással kapcsolatos kérdéseket (pl. É. Kiss Katalin, Bánréti Zoltán, Tolcsvai Nagy Gábor, Lengyel Klára előadásai, 2002). A Sulinova kht. 2008-ban kiadott *Szövegértés-szövegalkotás* programcsomagjai is kísérletet tesznek a nyelvtan új szempontú megközelítésére. Számos javaslat hangzott el az I. Vályi András anyanyelv-pedagógiai konferencián 2009-ben, legutóbb a Pécsen szervezett *Találkozások az anyanyelvi nevelésben I.* konferencián. A dolgozattal a grammatikatanításról szóló konstruktív vitához szeretnék hozzájárulni.

## 2. A GRAMMATIKATANÍTÁS HELYZETE

Az általános iskolai mondattanoktatás az anyanyelvi nevelésnek csak egy kis területe, nem lehet kiragadni kontextusából: hatnak rá a társadalmi, oktatáspolitikai változások, a nemzetközi tendenciák, a magyar nyelvtudomány és a pedagógia újabb eredményei. Az anyanyelvoktatás tartalma nem kizárólag nyelvészeti kérdés, módszertana pedig nemcsak a didaktika illetékességi körébe tartozik, hiszen mindkettőt nagymértékben befolyásolják az adott társadalom elvárásai. Ebben a fejezetben mégis igyekszem kizárólag a grammatikatanításra, azon belül pedig a mondattanra koncentrálni, hiszen dolgozatomban nem az anyanyelvi nevelés monográfiája, hanem egy új mondatelemzési eljárás ismertetése. Ezért először összefoglalom az intézményes anyanyelvi nevelés történetét, kiemelve a grammatika tanítását, aztán sorra veszem, milyen kihívásokkal kell szembenéznie az iskolai nyelvtan tantárgynak. Bár a problémákra sokan sokszor felhívták a figyelmet (a 70-es években a tantervi reformok kapcsán pl. Szépe (1979), az XXI. század fordulóján a kerettanterv megjelenése után Kerber (2002), majd a kompetenciafejlesztő programcsomagok összeállításakor Pála (2006), a magyar tudomány ünnepén is előkerült<sup>10</sup>, a legtöbb kérdés ma is megválaszolatlan.

### 2.1. Az intézményes anyanyelvi nevelés rövid története a tizenévesek mondattani oktatásának szempontjából

Hogyan alakult a nyelvtan tanítása az évszázadok során? Mit tartogat a múlt a jelen számára? Ebben a fejezetben erről lesz szó. Főként a mondattan tanítására koncentrálok, és a nyelvtanoktatás számára kiemelkedően fontos eseményeket, ma is megszívlelendő elgondolásokat részletezem. Úgy gondolom ugyanis, hogy sokat lehet tanulni a régi mesterek elképzeléseiből, hiszen a ma anyanyelvi nevelése nem gyökértelen, hanem egy hosszú, több száz éves folyamat egyik állomása. Érdekes elgondolkodni Adamikné Jászó Anna kijelentésén is, miszerint „a nyelvtanokat mindig az iskola számára készítették (...) A nagy nyelvtanírási fordulat a múlt század végén is az iskolai nyelvtanokban ment végbe.” (Adamikné 1999: 326).

Nem lesz ugyanakkor szó a kisiskolások tanításáról, csak említésszerűen szólok a grammatikán kívül más területekről, és nem mutatom be részletesen a magyar nyelvleírás mondattanra vonatkozó történetét sem (legújabbán pl. Nagyházi (2012) és Imrényi (2011) ad összefoglalást a témáról).

#### 2.1.1. A kezdetektől az 1950-es évekig

Az országos szintű, állami, intézményes anyanyelvi nevelés története a 18. század végéig nyúlik vissza Magyarországon, a Mária Terézia által hozott törvények ekkor szabályozták a magyar nyelv felső- és középfokú oktatását. (Az alapfokú oktatásban már korábban megjelent a magyar nyelvűség). Magyar tanszék alakult, néhány iskolában pedig áttértek egyes tantárgyak magyarul való oktatására. Az első magyar gimnáziumi nyelvtankönyv 1792-ben jelent meg (Rosenbacher Ferenc munkája, *Kisdedekhez alkalmaztatott magyar grammatika*), de nem előzmények nélkül: Bél Mátyás német nyelvű magyar tankönyve már 1729-ben napvilágot látott (Margócsy 2005). Ez azonban nem anyanyelvű iskolásoknak, hanem német nemzetiségűeknek készült magyar nyelvtan, mint ahogyan a

<sup>10</sup> Lásd az esemény honlapját: <http://www.nytud.hu/program/tudunnepe2007.html> (2013. május 3.)

korabeli legtöbb kiadvány is a magyart idegen nyelvként kívánja oktatni, legtöbbször a latin tankönyvek mintájára, általában fordításokon keresztül (Pelcz 2010). Vályi András olvasókönyve sem magyar anyanyelvűeknek szólt, a mai oktatás számára is követendő példaként kortárs írók, költők alkotásait tette tananyagká (Fehér 1999). A Magyar Királyság lakóinak ugyanis 57%-a nem beszélt magyarul (Bíró 2005).

Az első magyar nyelvű könyvek abc-s könyvek voltak, az elemi olvasási készség megtanítását célozták. Az anyanyelvi oktatás magasabb iskolafokon azonban nem feltétlenül jelentett anyanyelvű oktatást: Verseyhy 1816-ban megjelent, országos érvényű, a Helytartótanács által jóváhagyott gimnáziumi magyar nyelvtankönyve latin nyelvű (Margócsy 2005), a latin hagyomány pedig még sokáig érvényesült a magyar nyelvtanírásban. A mondattannal kapcsolatban ez azt jelenti, hogy bár már a 17. századtól kezdve megjelennek a grammatikákban a magyar nyelv egyedi szórendjére vonatkozó megállapítások, az igazi áttörés viszonylag késői: Fogarasi Jánoshoz köthető, aki kimondta a magyar szórend szabadságát és definiálta a nyomatékos mondatot 1838-ban (Nagyházi 2012).

A latin hatáson kívül főképp német befolyásról beszélhetünk: Karl Ferdinand Becker Arisztotelész nyomán olyan organizmusnak tekintette a nyelvet, amely a lét (Sein) és a tevékenység (Thätigkeit) ellentétes működésén alapul, ez motiválja az alany és az állítmány kifejlődését (Becker 1841). Becker nevéhez köthető az öt mondatrészt megkülönböztetése (alany, állítmány, tárgy, határozók, jelzők), valamint a formai és a szemantikai kritériumok együttes (sokszor önkényes) alkalmazása (Gallmann – Sitta 1992). Becker elméletét Raimund Jakob Wurst először 1836-ban kiadott nyelvtana tette népszerűvé, hazánkban az elmélettel Széchy Ágoston piarista tanár nyelvtanában találkozunk először (Adamikné 1997).

Kezdetben élesen elkülönítették az iskolai nyelvtankönyveket a grammatikától. Ez utóbbit tartották fontosabbnak, és egy normatív, egységes grammatika létrehozásán fáradoztak. Vályi ugyanis a „nemzeti nyelv művelését” szükségesebbnek tartotta a nyelv tanításánál (Simai 1918). Erre az időszakra jellemző az a gondolat is, hogy a megírt nyelvtannak tökéletesnek kell lennie, amely véglegesen rögzíti a nyelv szabályait. A grammatikákban eleinte nem volt helye a mondattannak, később függelékként csatolták a többi fejezethez. Az 1843-ban kiadott *A' magyar szókötés főbb szabályai* című kötet azonban már mondattani problémákat is tárgyal alaktani jelenségekkel keverve, jórészt latin mintára (1843). Ugyancsak latin mintára *szóegyeztetés, szóvonzat és szórend* témaköröket tartalmaz az akadémiai magyar nyelvtan, *A' magyar nyelv rendszere* is (1846).

A magyar nyelv hivatalossá válásával a magyar nyelvű oktatás ügye is előtérbe került, a grammatikairás összekapcsolódott az iskolai nyelvtanoktatással. Jellemző, hogy az iskolai tankönyvek hamar tananyagká tették a kortárs nyelvészet eredményeit. (Csak illusztrációként: Ihász György ciszterci szerzetes 1846-ban megjelent *A' közép tanodai ifjúság fölfogásához alkalmazott, némi hiányt pótolni törekvő* nyelvtana a három évvel korábban megjelent *A' magyar szókötés főbb szabályait* is felhasználja (Ihász 1846). Ma lehetetlen volna a legújabb elméleteket azonnal integrálni az oktatásba (2.2.2. fejezet) mindenesetre követendő példának tartom az akkori tudós tanárok újító kedvét.)

A grammatikai ismeretek és a képességfejlesztés azonban már akkor összekapcsolódott. Egy jellemző idézet:

„Neveléstudományi rendszerünk a' magyar nyelvtudomány iskoláinkban rendes tanulmányul tűzvé ki, azt kívánja, hogy philosophiát tanuló ifjaink ezen iskola' céljával egyezőleg honi nyelvünket mind tudományosan esmérni mind gondolataik' helyes kifejezésére ügyesen fordítani oktattassanak.” (Bitnicz 1837)



A mondattan egyre inkább elkülönült a szófajtantól Szvorényi és Riedl munkáiban (Sz. Hegedűs 2005), a század 70-es és 80-as éveiben pedig heves viták indultak a magyar mondat és a szórend kérdéseiről. Az akkor alapított *Magyar Nyelvőr*-ben többek között Kicska Emil, Balogh Péter, Brassai Sámuel, Joannovics György fejtette ki véleményét az igekötők szórendi helyével, az *is* -sel, a mondat felépítésével, a névszói állítmánnyal kapcsolatban (Nagyházi 2012, Huszár 1979). A mondattan egyre inkább része lett az iskolai oktatásnak is, az 1880-as 169. miniszteri utasítás a gimnáziumok első osztálya számára már előírja tanítását (Plaszkony 1974). Gyarapodott a nyelvtankönyvek száma is, „1868 és 1905 között (...) kb. 90 elemi népiskolai szerzőnek mintegy 120 nyelvtankönyve jelent meg” (Adamikné Jászó 1991). Ezek a nyelvtanok főleg *A' magyar nyelv rendszere* és Szvorényi munkái alapján íródtak, mintegy 30 éves késéssel maradtak tehát le a tudomány állásától. Simonyi Zsigmond felháborodott ezen a korszerűtlenségen (Adamikné Jászó 1991).

Simonyi életművében összegezte kora vitáit, egyértelműen szétválasztva a szófaji kategóriát a mondatrészi szereptől. Megszüntette a *szóvonzat* és a *kiegészítő* fogalmát, utóbbi helyett bevezette a *tárgy* terminust (Adamikné 1999). A *vonzat* fogalmának használatát azért bírálta, mert véleménye szerint a vonzat ragjai nem az ige miatt, hanem saját jelentésüknél fogva szerepelnek a mondatban (vö. Dobos 2005). A *magyar nyelv a művelt közönségnek* című 1889-ben kiadott, átfogó könyvében például részletesen tárgyalja az alany, az állítmány és a határozók fogalmát (megkülönböztetve hely-, idő-, állapot-, eredet-, vég-, mód-, ok- és célhatározót és állandó határozót), a nyelv metaforikusságát, az irányhármasságot, a mellérendelő mondatok fajtáit (kapcsolatos, választó, ellentét, következtető, magyarázó) és az alárendelés eseteit (az adott mondatrészt kifejtő alárendelési típusokat). A szórendre viszont mindössze öt és fél oldalt szán.<sup>11</sup> Említi a Brassai által Gabelentz előtt felfedezett topik-komment tagolást (akkori terminológiával *előkészítő rész-mondatzöm*, és az ige utáni *kiegészítő rész*), néhány megjegyzés erejéig pedig kitér a hangsúlyozás kérdéskörére.

Ha a tematikán végignézzünk, talán nem túlzás azt állítani, hogy az a mondattan, amit ma a közoktatásban tanítanak, ezeken a 19. század végi elképzeléseken alapul, azaz mintegy 120 éves. Ekkorra alakult ki a ma használatos terminológia is. Az idők során ugyan néhány fogalom jelentése változott, finomodott (határozók, alanyi és állítmányi viszony), a rendszer és a szemlélet maga azonban nem (olyan egyedi javaslatok, mint amilyen például Karácsony Sándor társas-leléktani alapú nyelvtana, nem váltak elterjedté). Szinnyei munkáival még inkább megerősödött a mondattani elv az iskolában: a nyelvtan tanítását a mondattal kezdték, ennek alapján, induktívan történt az alaktan bemutatása, azaz példamondatok, szövegek segítségével elemezték a nyelvi jelenségeket. Ez megfelelt a kor pedagógiai elképzeléseinek is (Adamikné 1991). Erősödött ugyanakkor a nyelvművelő szemlélet is, összefüggésben Szarvas Gábor tevékenységével.

Margócsy (2005) alapján összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a tantárgynak már születésekor is számtalan feladatot kellett ellátnia: magában foglalta egyrészt az idegen ajkú lakosság magyar nyelvre való tanítását, ezzel együtt a magyar nyelven való írás és olvasás megtanítását. Ehhez kapcsolódtak a helyesírási, beszédtechnikai ismeretek is. Hamar „magába szívtá a poétika, stilisztika és a retorika tanítását is” (Szépe 2001: 121), hiszen összekapcsolódott az irodalom kérdéskörével, a *literatúra* fogalmának magyar nyelvre való kiterjesztésével. Harmadrészt pedig a nyelv önmagáért való tudományos kutatását is előkészítette. Folyamatosan szerepet kapott benne a grammatika, és a 19. század végére megjelent céljai között a mondattan tanítása, a maihoz nagyon hasonló fogalomrendszerrel és elvekkel.

<sup>11</sup> „A szórendről immár csak egészen röviden emlékezhethünk meg, ámbár egyike a legvonzóbb nyelvtani kérdéseknek, melyről már igen sokat és érdekesen vitatkoztak” (Simonyi 1889: 334).

Az anyanyelvi tantárgynak részben sokféle feladatával összefüggésben, részben a különböző iskolatípusokhoz is igazodva többféle elnevezése is volt az idők folyamán. Nevezték például *anyanyelvnek*, *anyanyelv és irodalomnak*, az 1868-as törvény polgári iskolákra vonatkozó fejezetében *anyanyelvi irálytan és irodalom* szerepel (Pukánszky 1998), az 19. század végén a nem magyar nyelvű lakosság kötelező magyartanításának bevezetésével átkeresztelték *magyar nyelvre*, majd *magyar nyelv és irodalomra* (Kovátsné 2004). A 19. század végén két német irányzat harcolt egymással: a Becker-féle nyelvlogikai és a Grimm-féle nyelvtanellenes.<sup>12</sup> Az 1905-ös tanterv szerint szükséges a grammatika, de csak kevés, ezentúl neve *nyelvtani* majd *nyelvi magyarázatok* lett (Hoffmann 1976). Az elnevezés ma is problematikus, a nemzeti alaptantervek változataiban is rendre változik: *anyanyelv és irodalom* vagy *magyar nyelv és irodalom* szerepel a műveltségterületek között, az iskolai gyakorlatban azonban továbbra is csak *nyelvtanként* emlegetik (ami félrevezető, hiszen nemcsak grammatikát tanítunk ma sem).

A tantárgyat (különösen az irodalmat) kezdetektől fogva ideológiai eszmék közvetítésére is használták: a 19. század elején a nemzeti összetartás szimbólumává tették a nyelvet, a századfordulóra ez együtt jelentkezett a kisebbségek erőszakos magyarításának törekvésével is. A XX. század 20-as és 30-as éveiben a kultúrnacionalizmus hatotta át a magyartanítást (a magyar nyelv és irodalom nemzeti tantárgy lett). A nyelvtan alárendeltsége az irodalomnak azonban megmaradt, 1938-ban „tantervi anyaga együttes felsorolásban szerepelt az irodaloméval, órarendileg sem különült el, a gyakorlatban a tanár alkalmasszerűen iktatott be nyelvi órákat.” (Hoffmann 1976: 25).

### 2.1.2. Az 1950-es évektől az ezredfordulóig

Az általános iskolák felső tagozatában 1946-tól a tanterv külön csoportosította az anyanyelv tanításának és az irodalmi olvasmányok feldolgozásának anyagát, hogy a nyelvi tudatosításra, a helyes gondolkodásra és a szabatos nyelvi kifejezésre külön órakeret és nagyobb nyomaték jusson. A magyar nyelv tanításának célját és feladatait azonban csak az 1950. évi tanterv határozza meg differenciáltabban, megjelölve az egyes osztályok nyelvtani anyagát és feldolgozásuk módját” (Temesi 1974: 27). Az 50-es évektől tehát már mindenképpen számolnunk kell külön tantárggyal az akkoriban életre hívott általános iskolában is, 1952-ben például mondattan–szótan–hangtan sorrendben sajátították el az anyagot az 5-6. osztályos kisdiákok (Hoffmann 1976). Ezt a mondattani elvet aztán hamarosan felváltotta a legelső nyelvi szintekről induló, fokozatosan építkező tananyag, ezt a mai tankönyvek is követik.

Az *Anyanyelvi műveltségünk* című, 1959-ben rendezett pécsi konferencia volt a nyitánya annak a törekvésnek, mely az anyanyelvi nevelés reformját tűzte ki célul, akkor éppen a nyelvművelés középpontba állításával.

A felélénkülő nyelvészeti kutatások is változásokat sürgettek. 1970-ben indulhatott el a programok kidolgozása, a Magyar Tudományos Akadémia Nyelv és Irodalomtudományi Osztályán belül működő Matematikai és Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság szervezésében. Megindultak a kísérletek is. 1972-ben *Anyanyelvünk az általános iskolában* címmel konferenciát szerveztek, a konferenciakötet 1974-ben látott napvilágot. Az előadások nagy része bírálta az addigi gyakorlatot, amely szerintük nem volt más öncélú grammatizálásnál (pl. Hoffmann Ottó, Temesi Mihály 1974), sérelmezték, hogy a nyelvtananyag az általános iskola alsó és felső tagozatában ismétli önmagát, és a funkcionális szempontokat, a nyelvi

---

<sup>12</sup> A grammatika feleslegességének gondolata azonban már nagyon korán megjelenik. A magyar Kármán József például ezt a kérdést teszi fel 1794-ben: „Elfogja-e hinni a született magyar, hogy anyai tejével beszopott nyelvét nem tudja? – reá fogja-e venni magát, hogy betekintszen előbb a grammatikába, mindeneelőtte írni és beszélni akar?” (Kármán 1794)

tevékenységet helyezték a középpontba (pl. Hoffmann 1974). A mondattan tanításában a Deme László által kidolgozott ágrajzok bevezetését sürgette Plaszkony László (1974), Szépe György pedig kiemelte: „Nyilvánvaló, hogy elavult grammatika hatástalan tanítása helyett korszerű grammatika hatásos tanítására van szükség. A grammatika bázis jellegű a nyelvészet többi ágához képest. De az is igaz, hogy a grammatika nem sajátíthatja ki az egész anyanyelvi oktatást.” (Szépe 1974: 211). Ezek a kijelentések a 21. században is megfontolásra érdemesek.

A grammatika korszerűsítése jegyében jelentek meg 1972-ben a Szépe köré csoportosult, *Fiatal Nyelvészek Munkaközössége* (Pécsett FINYEMU) néven ismert nyelvészek kísérleti, generatív elvekre épülő taneszközei is, amelyeket elsőként a pécsi Nagy Lajos Gimnáziumban (Szende Béláné) és a Leőwey Klára Gimnáziumban (Gergely Jánosné) próbálták ki. A taneszközök a disztribúciós elvre és a Chomsky-féle korai transzformációs elképzelésekre épültek, a program népszerűségét azonban csökkentette az az 1976-os konferencián bemutatott tanóra, amely a szakma több képviselője szerint is azt igazolta a generatív grammatika alkalmatlanságát a közoktatásba való integrálásra.<sup>13</sup> (Ez a konferencia egyébként annak a sorozatnak a tagja volt, amelyet háromszor is megrendeztek Nyíregyházán, hogy megvitassák a reformelképzeléseket, és értékeljék a kísérleteket) (Csokona 1999). Ebben az évben jelent meg Hoffmann Ottó összefoglaló monográfiája is: *Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában* címmel, szintén ma is érvényes, korszerű elveket vall, és a kommunikációt állítja középpontba.

Az '78-as tantervek bevezetését élénk társadalmi vita előzte meg, *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért* (1976) kötetben nyelvészek mellett gyakorló pedagógusok, egyetemi és főiskolai oktatók, és felkért, nem bölcsész területen kutató tudósok véleményét foglalták össze. Egy ilyen jellegű konzultációra ma is nagy szükség volna. A könyvben közölt írások igen sokfélék: némelyek a főiskolás tanárjelöltek beszédhibáival (Bakos és mtsai, Montágh), mások a nyelvészet és más tudományok kapcsolódási pontjaival foglalkoztak (Martinkó, Ujfalussy, Varga). Többen kifogásolták, hogy a tananyag nem épít a gyermeki spontaneitásra, alkotóképességre, gyermeklélektani tapasztalatokra (Mérei, Vargha). Ezek a megállapítások, főként a grammatikát illetően, ma is érvényesek.

A megalakított Anyanyelvi Bizottság 1977-től 1984-ig végezte munkáját, ennek összegzése a *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére* című kötetben jelent meg. „Az 1978. június 25-27. között megrendezett Nyíregyházi Anyanyelvoktatási Napok már annak tudatában zajlottak, hogy bevezették az új tanterveket az új tankönyvekkel. A gimnáziumokban Honti Mária és Jobbágyiné András Katalin nevével fémjelzett tankönyvek alapján kezdődött meg az anyanyelvi oktatás.” (Csokona 1999: 29). A tankönyvbe bekerült a FINYEMU munkafüzeteinek hatására az *Ember és nyelv* fejezet is. Munkáltató jellege korszerű volt, viszont a leíró nyelvtant – köztük a mondattant is – a hagyományos grammatika modernizált változata alapján tanította. Ugyancsak a hagyományos grammatika jelent meg az általános iskolai tankönyvekben is, amelyeknek Takács Etel a szerzője. Mindkét tankönyv igen nagy népszerűségnek örvendett, előbbi a 2000-es évekig, utóbbi – némi átalakítások után – a mai napig is kapható a tankönyvpiacra (tankönyvelemzés a 2.2.3.4. fejezetben).

A 80-as éveket a kísérletek jellemezték. Vágó Irén szavaival: „Az 1985-ös közoktatási törvény után a pedagógusok megnövekedett autonómiaigényét egyre inkább frusztrálta az egy tankönyvű világ, nemcsak a tanterv irányító szerepe erodálódott, hanem a tankönyveké is. Megnőtt a változtatások iránti igény, az innovációk azonban sokkal inkább szóban terjedtek, semmint nyomtatásban. Az új utakat kereső kísérleti iskolák búcsújáró helyként vonzották a pedagógusokat, tanárjelölteket, a legismertebb innovátorok, a

<sup>13</sup> Komlós András szíves közlése szerint a szakmai szempontok azonban másodlagosak voltak: a zártkörű vitákban nyíltan megfogalmazta az oktatásirányítás a politikai ellenvetéseket.

leg híresebb iskolák nem győzték a bemutató foglalkozások, programismertető tartását, mindenki a saját szemével akarta látni a «másságot». Az innováció további fontos láncszemei voltak az alternatív műhelyek közös konferenciái, tematikus – olykor több napos – szakmai tanácskozásai (...)» (Vágó 1997).

Ekkor indult az áttörő jelentőségűnek számító Zsolnai-féle NYIK és Bánréti NYKIT programja. A NYIK története a hetvenes évekre nyúlik vissza, ekkor kezdték el a helyesejtési kísérleteket. 1980-ban vette fel a NYIK nevet, majd pedig alternatív tantervvé nyilvánították. Ez volt az első alternatív tanterv a nyolcvanas években (Paksi 2011). Hátrányos helyzetű gyerekek nevelésében is sikeresen alkalmazható, forradalmian új, komplex képességfejlesztő program született. 1986-ban adták ki *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban* című könyvet, ebben Zsolnai az 1–4. osztályra vonatkozóan részletesen kifejtette a tananyagrendszert, óraterveket mutatott be differenciált csoportmunkára, folyamatábrán vázolta a tanító tevékenység legfontosabb lépéseit. Grammatikával már alsó tagozatban megismerkedhettek a program szerint tanuló gyerekek, a felső tagozatosok tankönyveiben a mondatban Deme felfogására épült (Adamiké 1995). (A NYIK-ről részletesen lásd Zsolnainé 2002a, 2002b, mondatnani tananyagáról a 2.2.3.5 fejezetet) A gimnáziumi program a generatív grammatikát is integrálta.

Bánréti korábban a FINYEMU tagja volt, a *Nyelv, Irodalom, Kommunikáció Tizenéveseknek* nevű program számos ötletet felhasznált a korábbi munkafüzetek anyagából. A program 1979-től 115 kísérleti osztályban működött, folyamatos monitorozással. A szerzők egyaránt nagy hangsúlyt fektettek az irodalmi és a nyelvi nevelésre, ezeket azonban lényegében nem kezelték integráltan. A nyelvtanban a grammatikát és a kommunikációt is egyenrangúnak tekintették, külön kezelték a helyesírást és a helyesejtést. A programban a NYIK-hez hasonlóan a differenciált osztálymunkát részesítették előnyben, és a képességfejlesztés állt az középpontban. A hagyományos gyakorlattól gyökeresen eltérő szemlélet jelent meg a program grammatikai részében: a magyar nyelv leírására ígéretesnek mutató Chomsky-féle transzformációs generatív elméletre épült, heurisztikus elveket vallott, a szabályfelfedezés, szabályalkalmazás, ismeretszerzés, és ismeretmozgósítás tevékenységformáin alapult (Bánréti – Papp 1990, a mondatnani tananyagról 2.2.3.5. fejezet.)

A rendszerváltás után dinamikus növekedésnek indult a tankönyvpiac, „a közoktatási rendszerben a 90-es években lezajlott tartalmi változások legfőbb mediátorai a tankönyvek voltak.” (Vágó 1997). Új tananyagokat fejlesztettek a Zsolnai és a Bánréti program szakemberei is, mindkettőt alternatív programként ismerték el a 90-es évek elején (Bánréti 1994), folytatódni látszott tehát az anyanyelvi nevelés, a nyelvtanítás reformja.<sup>14</sup>

A rendszerváltás utáni évek talán legfontosabb eseménye a NAT bevezetése volt (130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet). Az 1995-ös NAT kiemelten kezelte az anyanyelvi és irodalom műveltségterületet: „Az anyanyelvi képzés meghatározóan hat a többi műveltségi terület tanítására és elsajátításának színvonalára.” A NAT követelményrendszerének 1998-as bevezetése a 6 és 8 osztályos gimnáziumok megjelenésével, az óraszámok csökkentésével és az alsó tagozatos tanterv átalakításával (a mondatnani ismereteket kivették a tananyagból) komoly változásokat hozott. A szövegszempontú, kommunikációközpontú anyanyelvi oktatás kezdett hangsúlyossá válni (Antalné 1999). A

<sup>14</sup> Zsolnai programja pedagógiává nőtte ki magát, KÉK (Képességfejlesztő és Készségőrző) Kerettanterv néven még az 2003-as NAT kerettantervei között is megtaláljuk. (Magyar Közlöny 2006, 20. szám, 2. kötet). A program alsó tagozatos tankönyvei pedig a mai napig szerepelnek a tankönyvjegyzékben, a felsőbb évfolyamoknak szóló taneszközök azonban már nem voltak rendelhetők tankönyvként a 2012/2013-as tanévre sem ([http://www.kormany.hu/download/6/fd/90000/kirtkv2012\\_kozlony120711.pdf](http://www.kormany.hu/download/6/fd/90000/kirtkv2012_kozlony120711.pdf) (2013. június 24.))

NAT – Arató László (Bárány – Hardi – Molnár 2004) szavaival – „fetisizálta a helyi fejlesztéseket és a helyi innovációt”. Teret engedett tehát az alternatív elképzeléseknek, ez a grammatikaoktatásban annyit jelentett, hogy a pedagógusoknak maguknak lehetőségük lett volna az addig megszokottól eltérő tanterveket készíteni akár nyelvtanból is. A NAT a grammatikára vonatkozóan nem írt elő konkrétumokat, így teret engedett például a generatív grammatika becsempészésére nemcsak az alternatív kerettantervi listán szereplő programokba, hanem a Minisztérium által 2000-ben kiadott gimnáziumi kerettantervekbe is. A 12. évfolyamra vonatkozó OM kerettanterv például a mondattan témakörnél a következő tartalmakat javasolja: „A magyar mondat szerkezet és a bővítmények szerkezetét kialakító szabályok. A mondattani funkciók szerkezeti helye és szemantikája. Az igekötő helye, aspektusjelölő funkciója. Az összetett mondatok főbb típusainak szerkezeti felépítése és szemantikai tartalma.” A megtanulandó fogalmak között pedig megjelenik a *topik, fókusz, hogy kötőszós mellékmondat* is.<sup>15</sup> A gyakorlatban azonban csak néhány iskolában sikerült újat alkotni, a legtöbben nem tudtak élni a szabadsággal, és az intézkedés „paradox módon a legtöbb helyen tulajdonképpen a régi konzerválását segítette elő” (Bárány – Hardi – Molnár 2004). A mondattani tananyag maga sem változott alapvetően, nem készültek olyan tankönyvek, amelyekben megjelentek volna a fenti tartalmak, fogalmak. A Bánréti program pedig az idő múlásával feledésbe merült. Ennek oka Bánréti szerint nem magában a tananyagban keresendő, hanem abban, hogy a programot tanító „tanárnak úgy kellene tudni működni, mint a *tudás korlátozottságának egyfajta modellje*. (...)A tanárok mindent meg tudtak tanulni, csak azt nem, hogy nincsen mindig helyes válasz, pedig ez az egyik leghasznosabb dolog a pedagógiában” (Bánréti 2008).

A pedagógusok hozzáállásán kívül azonban egyéb tényezők is befolyásolták a grammatikai tananyag megkövesedését, háttérbe szorulását. A PISA-felmérések sokkoló eredményei miatt – a magyar diákok 48%-ának szövegértési teljesítménye nem érte el azt a szintet, „melyet az OECD-országok saját standardjaik szerint a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak” (Vári és mtsai 2002) – egyértelműen a szövegértés-szövegalkotás került a középpontba. A problémák felismerése és a nemzetközi trendekhez való alkalmazkodás jellemezte tehát a magyar oktatáspolitikát (Halász 2011). Ez látszik a 2003-as NAT-ban is, ahol kulcskompetenciaként fogalmazódik meg az anyanyelvi kommunikáció:

„Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezését és értelmezését szóban és írásban egyaránt (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás), valamint a helyes és kreatív nyelvhasználatot a társadalmi és kulturális tevékenységek során, az oktatásban és képzésben, a munkában, a családi életben és a szabadidős tevékenységekben.” (243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet).

A grammatikáról való tudás az anyanyelvi kommunikáció előfeltételeként jelent meg:

„Az anyanyelvi kommunikáció az anyanyelv elsajátításának eredménye, amely természeténél fogva kapcsolódik az egyén kognitív képességének fejlődéséhez. Az anyanyelvi kommunikáció feltétele a megfelelő szókincs, valamint a nyelvtan és az egyes nyelvi funkciók ismerete. Ez a tudásanyag felöleli a szóbeli kapcsolattartás fő típusainak, az irodalmi és nem irodalmi szövegek egész sorának, a különféle nyelvi

---

<sup>15</sup> A kerettanterv az alábbi honlapon érhető el: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/kerettanterv-2000> (2013. június 24.)

stílusok fő sajátosságainak, valamint a nyelv és a kommunikáció változásainak ismeretét különféle helyzetekben” (243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet)

A 2003-as NAT fejlesztési feladatai között kiemelték voltak a produktív és receptív nyelvi készségek, a grammatika pedig az *Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről* című fejezetben kapott helyett, akárcsak 2007-ben. A mondattan tananyagának tartalmát a leírás nem tartalmazta és tartalmazza, pusztán a nyelvi egységek szerkezeti, jelentéstani összefüggéseinek megfigyelését írta elő (azt nem, a megfigyelések eredményét milyen nyelvészeti keretben kellene értelmezni).

A grammatikatanítás megújulását azonban hátráltatta (és hátráltatja ma is) az a tény, hogy a nyelvészet generatív ága nagyon eltávolodott az oktatástól, és bár a 2002-es *A magyar nyelv és kutatása az ezredfordulón* című akadémiai közgyűlésen É. Kiss Katalin felvetette a generatív nyelvészetnek az iskolai oktatásba való integrálását, érdemleges lépés (egy generatív elvekre épülő tananyag elkészítése) nem történt meg. A hagyományos leíró nyelvészek az iskolai nyelvtanokat a megújuló leíró nyelvtan, a Keszler Borbála által szerkesztett *Magyar grammatika* alapján képzelik el (erre utal a 2001-es egri anyanyelvtanítási napok számos előadása), ugyanakkor óva intenek az ottani kategóriák átvételétől a hagyományokra hivatkozva. Egy jellemző idézet:

„Mindamellett úgy gondolom – legalábbis egyelőre – ebben a vonatkozásban (*ti. az alany az állítmány vonzata, Sz.V.*) pedagógiai kompromisszumot kell kötnünk, és az iskolai oktatásban még elfogadnunk a hozzárendelő szemléletet, egyrészt az erős iskolai nyelvtanítási hagyomány miatt, másrészt a jelenlegi tankönyvek jó részének ezt a hagyományt tükröző felfogása miatt” (Laczkó 2002).

Ez az indok kevésbé érthető annak ismeretében, hogy a tankönyveket folyamatosan alakították az éppen aktuális alaptanterveknek és koncepcióknak megfelelően, és például az alanynak az állítmány alá rendelése nem eredményezte volna a rendszer teljes felborulását.

2002-ben jelentek meg azok az elemzések, amelyek a NAT bevezetése után az egyes tantárgyak helyzetét vizsgálták. A magyar nyelv és irodalom tantárgyról Kerber Zoltán írt tanulmányt. A nyelvtan tanításáról megállapítja, hogy korszerűtlen, és Bánréti programján kívül nincs olyan alternatíva, amely valóban szóba jöhetne. Javaslat a irodalom és a nyelvtan kettéosztottságának megszüntetése, a nyelvi kreativitás előtérbe helyezése.

Ezt próbálta megvalósítani a *Szövegértés-szövegalkotás* deklaráltan képességfejlesztésre épülő és szövegközpontú program. A 2003-as NAT-ra épülő pedagógiai fejlesztést Kerber paradigmaváltónak nevezi. „Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztése” címet viselő program azzal a céllal született, hogy a magyar közoktatás jobb eredményeket érjen el az alapvető készségek, a szociális, életviteli, környezeti, életpálya-építési, idegen nyelvi és IKT-készségek és -kompetenciák fejlesztésében” (Kerber 2011a). 2007 végére 39 programcsomagot, emellett tanterveket, modulleírásokat, taneszközöket, továbbképzési programokat, értékelési eszközöket is kifejlesztettek. Az anyanyelvi képzés tanterve és programcsomagjai radikálisan különböztek az iskolai gyakorlatban megszokottaktól: egyrészt nemcsak a magyar nyelv és irodalom, hanem más tantárgyak anyagába is beépítették a szövegértés és szövegalkotás fejlesztését (B, keresztterületi programcsomagok), másrészt nem spirális, hanem lineárisan haladó tananyag készült 1. osztálytól 12. osztályig. (Ez nem jelenti azt, hogy bizonyos témakörök nem ismétlődnek, de a középiskolai nyelvi tananyag alapvetően nem az általános iskolainak a leképezése). A koncepció újdonsága az is, hogy a nyelvtant és az irodalmat integráltan kezelte, nyelvészeti

tartalmába pedig valóban felhasználta a modern nyelvészet eredményeit. A kompetencia és a nyelvérzék fejlesztését helyezte a középpontba, számos idegen nyelvi példával az általános nyelvészet elveit is érvényesítette (az általános iskolai nyelvtananyagról lásd a 2.2.3.5 fejezetet).

Bár a program nem mondható sikertelennek, hiszen szakmai, módszertani fejlődést hozott, de megítélése nem volt egyértelmű, és számos hátráltató tényező (pl. a taneszközök ára, késések, szervezési nehézségek...stb., bővebben lásd Kerber 2011b) végül ahhoz vezetett, hogy ebben a formájában a program nem tartható. Az iskolák nagy százaléka tehát továbbra is azokból a könyvekből választ, amelyek a mondattant a hagyományos, 19. század végi felfogás szerint tárgyalják.

A mai helyzettel kapcsolatban érintem még a kimeneti szabályozás kérdését. Ugyan jogszabályban csak a kétszintű érettségi követelményrendszerét rögzítették, a 8. évfolyam utáni központi felvételi vizsga és a kompetenciamérések is kiinduló alapok a tanárok számára. A középszintű érettségi írásbeli része szövegértési és szövegalkotási képességet mér, grammatikai ismereteket nem kér számon. A szóbeli tételek közül a *Nyelvi szintek* témakörben 3–4 tétel foglalkozik grammatikával (a 20 nyelvtani vonatkozású tétel közül). Az emelt szintű vizsgák írásbeli részében – az utóbbi évek feladatlapjait böngészve – esetlegesen találunk csak grammatikával kapcsolatos feladatot, ha van, általában nyelvi elemek megnevezését kéri a feladat (mondatban előforduló szavak szófaját vagy tagmondatok közti grammatikai-logikai viszonyt kell felismerni). Szintén 3–4 grammatikai tételt találunk a *Nyelvi szintek* között a szóbeli vizsgán.

A középiskolai felvételirol elmondható, hogy bár nem kötelező, hiszen például „a 2009/2010-es tanévben szervezett felvételi eljárásban a középfokú iskolák (a 6 és 8 évfolyamos osztályokat indító gimnáziumokkal együtt) 62,7%-a kizárólag az általános iskolai tanulmányi eredmények alapján vette fel tanulóit” (Fehérvári – Imre – Tomasz 2011: 142), az írásbeli felvételi iránti érdeklődés egyre nő. A feladatsorok számos nyelvi tudatosságra építő feladatot tartalmaznak (mondatok szavainak sorrendbe rakása és szituációba illesztése, halandzsamondatok elemzése, nyelvi rejtvények megoldása, külföldi megnyilatkozás javítása...stb.), amikor azonban konkrét grammatikai ismeretek is előkerülnek (ez nem gyakran van így), akkor egyértelműen a hagyományos nyelvészet fogalmaival találkozunk. Ahányszor ugyanis mondatelemzési feladatot tartalmazott a felvételi vizsga, egyedüli megoldásként az iskolai nyelvtanban megszokott függőségi ágrajzokat fogadta el a megoldókulcs (lásd pl. a 2010-es felvételi feladatsorokat<sup>16</sup>).

A kompetenciamérést csak azért említettem meg a kimenetek között, mert a tapasztalatok szerint az iskolák nemcsak fejlesztésre használják az eredményeket, hanem az intézményük minőségének mutatójaként is, és – bár korántsem mindenhol – megjelenik a „tesztre tanítás” jelensége. A diákokat tehát a tanév egy részében olyan feladatokkal „edzik”, amelyekkel találkozni fognak a mérésen, háttérbe szorítva többek között a grammatikát is (Sinka 2006).

### **2.1.3. Tanulságok, rövid nemzetközi kitekintés**

Ebből a rövid, főként a grammatikaoktatásra koncentráló összefoglalóból is sok tanulságot lehet levonni az anyanyelvi nevelésre nézve. Kiderül, hogy van néhány olyan kérdés, amely állandóan visszatér az idők folyamán. Kérdés, hogy milyen feladatai vannak az anyanyelvi nevelésnek, hogy melyik tantárgy feladata az anyanyelvi nevelés. Nem tisztázott a nyelvtan és az irodalom viszonya sem: hol egyben kezelik és tanítják, hol külön.

---

<sup>16</sup> [http://felveteli.net/felveteli\\_feladatok/](http://felveteli.net/felveteli_feladatok/) (2012. január 3.)

A nyelvtanítás történetéhez hasonlóan (Bárdos 2002) részben a hegei dialektikát követi a grammatika és a nyelvhasználat (kommunikáció) kettőse. A grammatika megerősödik, majd háttérbe szorul; önmagáért tanítják a tudományos közeli szinten vagy pusztán eszköznek tekintik a nyelvi készségek fejlesztésére, esetleg teljesen megkérdőjeleződik szükségessége. Eltolódnak a hangsúlyok a morfológiáról a mondattanra majd a szövegre, a nyelvi szintek tanítási sorrendje folyamatosan változik. Vitázik egymással többféle irányzat: a hagyományos és a modernebb, a mondatrészek relációira és a szórendre koncentráló.

Hogy ezekből a párokból éppen melyik kerekedik felül, azt nyelvészeti, társadalmi, ideológiai, politikai, pedagógia változások és divatok befolyásolják. Ez nem egyedülálló, nem csupán a magyar oktatásra jellemző jelenség. Erről tanúskodnak azok az összefoglaló jellegű módszertani kézikönyvek, amelyek az amerikai (Hagemann 2003) és a német (Eichler 2003) nyelvtanítástól értekeznek. Bár az amerikai és a német oktatási rendszer több ponton jelentősen különbözik a magyartól, és számos egyéni problémával is meg kell küzdeniük (migráció, vendégmunkások...stb.), a grammatika tanításának helyzete a magyaréhoz meglepően hasonló. Sokat mond, hogy Hagemann 1. fejezetében a grammatikát a legvitatottabb tantárgyak egyikeként jellemzi. A 2. fejezetben azt is említi, hogy a 60-as években az amerikai nyelvtanoktatásban kezdték megkérdőjelezni a hagyományos grammatika létjogosultságát, és folyamatosak a viták a strukturális és a generatív grammatika integrálásáról. Ennek ellenére még ma is nyomot hagy a nyelvtanok felépítésén a hagyományos grammatika.

Eichler (2003) szerint a német grammatikaoktatást már a 19. századtól a tradicionális nyelvtannal való elégedetlenség jellemezte, a század 50-es éveitől pedig három nagy irányzat befolyásolta:

1. a Glinz-féle tartalomra irányuló elképzelés a 60-as években, amely a formai jegyeket háttérbe szorította,
2. a nyelvtanoktatás nyelvészeti megalapozása (*Linguistisierung*) a 70-es években (amely magában foglalta a függőségi nyelvtanok elveinek bevezetését és számos korabeli irányzat, többek között a generatív grammatika integrálását, akár csak a FINYEMU és a Bánréti-programban),
3. a szituációkra épülő nyelvtanítás a 80-as években, amely figyelmen kívül hagyta a grammatikát (akár csak néhány mai kompetenciaközpontú irányzat Magyarországon).

Steets (2003) utal arra, hogy a 90-es évek végétől a grammatika kilép védekező helyzetéből, és ismét egyre fontosabbá kezd válni, de nem a formai, hanem a funkcionális oldal. Az iskolai gyakorlat ellenben azt mutatja, hogy a mondattan tanítása ugyanúgy a hagyományos függőségi nyelvtan és a rákérdésezés módszer szerint zajlik Németországban is, akár csak Magyarországon (Bredel 2007).<sup>17</sup>

A grammatika szükségességét mutatja az is, hogy a nemzetközi szövegértési méréseken jól szereplő Finnországban, ahol az anyanyelvi oktatásban a kommunikatív

---

<sup>17</sup> Hogy Németországban sem kizárólag csak szövegértést és szövegalkotást tanítanak a németórakon, az is bizonyítja, hogy a kerettantervekben (Rahmenlehrplan) is helyet kap a grammatika, a mondattani részben hagyományos fogalmakkal (pl. *Verbklammer* 'igei keret'). A teljesség igénye nélkül:

– a berlini kerettanterv: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1\\_deutsch.pdf?start&ts=1150100794&file=sek1\\_deutsch.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_deutsch.pdf?start&ts=1150100794&file=sek1_deutsch.pdf) (32. oldal)

– a hesseni: [http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60](http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60) (18. oldal)

– a thüringeni <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1298> (25. oldal).



szempontok érvényesülnek, nem került ki a tantervből a grammatika, hanem annak szerves része (Finnish National Core Curriculum for Basic Education 2004)

Ez a rövid nemzetközi kitekintés is világosan megmutatja, hogy a tradíciók továbbélése olyan örökség, amivel valószínűleg még sokáig szembe kell néznie a grammatikatanításnak. Az anyanyelvi nevelés, különösképpen a grammatikatanítás vitatott terület; nem véletlen, hogy Mulroy könyve, amely az amerikai nyelvtanítástól szól, *A grammatika elleni háború (The War Against Grammar)* címet viseli (Mulroy 2003). A grammatika valószínűleg mindig is vitatott marad, hiszen a társadalom nagy részét érinti valami módon (diákként, pedagógusként, szülőként). Sokan érzik azt, hogy beleszólásuk van a tanításba, különösen a nyelvtan tanításába, hiszen a nyelvvel mindannyiunknak intim a viszonyunk. Nap mint nap használjuk, sajátunkénak érezzük. Sok kultúrában a nyelv a nemzeti identitás hordozója, de önazonosságunk része is. Mi sem példázza jobban ezt a tényt, mint a szleng elemek virágzása, a csetnyelv egyedi szóalkotásai, nyelvi játékaink, a nyelvről szóló fórumok, weblapok nagy száma (lásd még Medve-Szabó 2010a).

## 2.2. A grammatikaoktatást érő kihívások

Ebben a fejezetben azokat a tényezőket vizsgálom, amelyek befolyásolják a grammatikatanítás tartalmát és módszertanát. Kerber Zoltán egy 2002-es tanulmányában összefoglalja a magyar tantárgyat érő külső és belső kihívásokat (Kerber 2002). Az írás jó kiindulópont, ugyanakkor leginkább az irodalomtanításra koncentrál, míg én az anyanyelvi nevelésre helyezem a fő hangsúlyt. Ezért részben Antalné 2003-ban megjelent tanulmányára építke, amely így összegzi az anyanyelvi nevelésre ható tényezőket:

- „– az anyanyelvi nevelés tágabb politikai-társadalmi háttérét adó szervezetek (a szomszédos országok szervezetei, az Európai Unió);
- az anyanyelvi nevelés szűkebb társadalmi háttérét adó személyek, szervezetek, intézmények (szabályozó intézmények, az oktatást befolyásoló civil, politikai, szakmai, egyházi szervezetek, mediaszereplők, tudományos kutatók stb.);
- az anyanyelvi nevelés értékrendjét alkotó eszmények, elvárások világa;
- az értékeket normatívumokká alakító rendeletek, törvények, tantervek;
- az anyanyelvi nevelés humán tényezői (tanulók, pedagógusok, szülők) jellemzői (saját értékrendjük, tudásuk, nyelvhasználatuk, képességeik, beállítódásaik, nemük, saját szociális háttérük stb.);
- az anyanyelvi nevelésben részt vevő tanulók és a pedagógusok tevékenységei (tanulás, tanítás, nevelés, értékelés stb.);
- az anyanyelvi nevelés dologi megtestesítői (tankönyvek, segédkönyvek, egyéb hagyományos és korszerű taneszközök);
- az anyanyelvi nevelést közvetítő nyelv(ek), médiumok;
- az anyanyelvi nevelés külső közvetítő szervezetei (család, alkotóközösségek, színház, egyház stb.)
- az anyanyelvi nevelés belső közvetítő szervezetei (óvoda, iskola)”

Ezek közül külső kihívásként értelmezek minden olyan jelenséget, amely nem közvetlenül a nyelvészet, a nyelvtanoktatás vagy a pedagógia köré tartozik, tehát az oktatáspolitikai, társadalmi, kulturális változásokat (kiemelve a nyelv használatát érintő technikai fejlődést és a nyelvi norma változását). A belső kihívások közé viszont – Antalnét kiegészítve – a tudomány(ok) álláspontját sorolom. A dolgozatban a belső kihívásokat elemzem, hiszen ez kapcsolódik szervesen a mondatelemzési eljáráshoz.

Az anyanyelvi nevelés mint alkalmazott nyelvtudományi diszciplína a nyelvtudomány és a pedagógia kutatási eredményeinek összehangolását tűzi ki célul. Ahogyan a bevezetőben is említettem, feladata egyrészt nyelvtanulási folyamatok és zavarok mögött álló jelenségek feltárása, másrészt neveléstudományi elképzelések nyelvészeti elméletek segítségével való legitimálása, valamint a nyelvtudományi elméletek didaktizálása iskolai felhasználásra.

Hoffmann Ottó, a 2012-ben elhunyt kiváló nyelvész doktorált először Magyarországon anyanyelvi nevelésből, tankönyve az általános iskolai anyanyelv-oktatás tartalmi és módszertani oldalait is érinti. A '70-es években tantárgypedagógiának hívták az ilyen elképzelést. A *szakdidaktika*, *szakmódszertan*, *metodika* és *tantárgypedagógia* megnevezések használatában azonban máig nincs egyetértés<sup>18</sup>. Ez a dolgozat azért használja az *anyanyelvi nevelés* terminust (szemben pl. az *anyanyelv-pedagógia* kifejezéssel), hogy a nevelést és a nyelvi, nyelvészeti megalapozottságot hangsúlyozza.

Az anyanyelvi nevelésen belül is találunk megoldatlan kérdéseket, erre az előző fejezetben, a múlt tanulságait értékelve utaltam is. A nyelvész szakmában nincs egyetértés a grammatikai tananyag tartalmát, a pedagógiában pedig a mikéntjét illetően. Az sem tisztázott, egyáltalán milyen feladatai vannak az anyanyelvi nevelésnek, melyek a legfontosabb, és melyek a kevésbé fontos területei, ezek között hol foglal helyet a grammatika. Először a pedagógiában lezajlott paradigmaváltást ismertetem, ehhez kapcsolom az anyanyelvi nevelés feladatait. Ezután a grammatikai kutatásokról, és ezzel párhuzamosan a grammatika oktatásának tudományos megalapozásáról lesz szó. A tudományok területét elhagyva az iskola világára koncentrálok. Foglalkozom a tantárgy népszerűségével egy empirikus kutatás eredményeit ismertetve, és általános iskolai tankönyvek mondattani fejezeteit is elemzem.

### ***2.2.1. A pedagógiai kultúra és a pedagógia mint tudomány változásai és a grammatikaoktatás***

A mai pedagógiai elképzelések legfontosabb kulcsszavai a következők: *élethosszig tartó tanulás*, *kompetenciaközpontúság*, *metakogníció*, *konstruktivizmus*, *kooperáció*, *interaktív és reflektív tanulási stratégiák*, *kritikai gondolkodás*, *differentiálás*, *inklúzió és integráció*, *tantárgyköziség*, *drámapedagógia*, *infokommunikációs technikák*. A kifejezésekkel jelölt fogalmak, törekvések között számos kapcsolódási pontot találni, ebben a fejezetben sorra veszem kapcsolatukat a grammatika tanításával.

Az egész életen át tartó tanulás az esélyteremtéssel, valamint az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolatának erősítésével az életminőség növelését, az egyén fejlődését tűzte ki célul.<sup>19</sup> Ehhez szükséges, hogy (életkortól függetlenül) az egyén képes legyen rálátni saját tevékenységére, tanulási stratégiáira, ismerje erősségeit, gyengeségeit, és tudja, melyek azok a lehetőségek, amelyeknek a segítségével képezheti magát. A saját gondolkodásról való gondolkodást metakognitív tudásnak nevezi a szakirodalom, és egyre nagyobb hangsúlyt fektet erre a képességre. A klasszikus Flavell-i értelemben ennek is van deklaratív és procedurális oldala, komponensei pedig:

1. a személy saját tudásáról való tudás,
2. a különböző feladatok megoldásának természetére vonatkozó tudás,
3. a metakognitív stratégiákra vonatkozó tudás (Veres é. n.).

A metakognícióval kapcsolatban számtalan kérdés merül fel, ilyen például mérésének és fejlesztésének lehetősége, viszonya a kognitív képességekhez, a metakogníció a

<sup>18</sup> A terminusok jelentésének változásáról összefoglalót ad Katona (1997).

<sup>19</sup> A magyarországi stratégiát lásd itt: <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/egesz-eleten-at-tarto-090803-2> (2012. június 30.)

matematika tanulásában és az olvasásban (Csíkos 2004). Hogy miért lehet érdekes a metakogníció a grammatika szempontjából? Ha a grammatikatanítás egyik nagy feladatának a kognitív képességek fejlesztését tekintjük (lásd még a 2.2.1.1. fejezetet), akkor a szabálykereső tevékenységgel párhuzamosan önszabályozó tevékenységeket is taníthatunk a gyerekeknek. Taskó (2009) Veenman és munkatársainak írását idézve ezeket az önszabályozó tevékenységeket sorolja fel:

- „– A problémával kapcsolatos reflexiók,
- Egy esemény vagy tevékenység következményeinek a megjósolása,
- Tervezése, monitorozása és nyomon követése az éppen folyamatban lévő tevékenységeknek,
- Megértés nyomon követése,
- Az eredmények ellenőrzése,
- A valószínűség tesztelése,
- A saját tanulási teljesítményre történő reflektálás”

Elsősorban a matematikaoktatásból ismert a problémamegoldás lépéseinek tisztázása, É. Kiss azonban rámutat arra, hogy a hipotézisalkotás–bizonyítás–ellenőrzés fázisai a modern nyelvészeti kutatásokban is jelen vannak (É. Kiss 2007). Pólya heurisztikus módszere sikeres volt a matematikaoktatásban, alkalmazni lehetne a nyelvi problémák megoldásában is.

A kognícióval kapcsolatos a következő fogalom is, a konstruktivizmus. Alapelveit hazánkban először Nahalka foglalta össze (1997, 1999, 2002). Ez a pedagógiai irányzat több szempontból rendkívül fontos a grammatikatanítás számára. Egyrészt kiemeli az előzetes tudás fontosságát (és tagadja, hogy a világ objektíven, a megismerő tudattól függetlenül felfogható lenne), felfogása innátista. Az előzetes tudás pedig éppen a nyelvtanoktatással kapcsolatban különösen szembeötlő: a tanulók úgy érkeznek az iskolába, hogy tudják az anyanyelvüket. Az iskolának tehát nem az a feladata, hogy megtanítsa őket az anyanyelvre, hanem segíteni kellene őket abban, hogy a nyelvről való tudásukat explicitté tegyék azáltal, hogy az új ismereteket felhasználva folyamatosan konstruálják magukban a nyelvről való eleve meglévő tudást.

Ehhez az is szükséges, hogy a diák kívülről tudjon rátekinteni saját nyelvére, hiszen az előzetes elméletek irányítják a tapasztalatot. A konstruktív pedagógia kutatja a gyermekek előzetes tudását, naiv elméleteit. A naiv vagy népi elméletek szívós fennmaradását a természettudományokban az indokolja, hogy ezeknek a magyarázó értéke nagy, szemben például a mára elfogadott tudományos elméletekével. Kérdéses azonban, vannak-e a nyelvtudományban olyan már elavult elméletek, amelyeknek nagy magyarázó értéke volna a laikusok vagy a gyermekek számára. A természettudományokban azt is megfigyelték, hogy a gyermekek naiv elképzelései megismétlik a tudományfejlődést. Nem tudni, a nyelvtudományra vonatkozóan is lehet-e tenni ilyen állításokat. Érdeemes volna felmérni ezt egy hatékony grammatikatanítási program kidolgozásához.<sup>20</sup>

A konstruktív pedagógia másrészt azért is lényeges a grammatikában, mert nem tagadja az ismeretek fontosságát, éppen ellenkezőleg: az új ismeretek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a tanulók belső kognitív struktúrái kiépüljenek. A konstruktív pedagógiának ez az alapelve érvként hozható fel a nyelvtanítás *ismeret vs. képesség* vitájában (lásd a

---

<sup>20</sup> A nemzetközi szakirodalom vizsgálta a gyermekek nyelvtanulásról alkotott hiedelmeit (Aro 2009), vannak elszórt utalások a gyermek nyelvelsajátításról és a nyelvek sokféleségéről való elméleteire. A grammatikával kapcsolatos naiv elméletekről azonban nincsenek adatok, és azt sem tudni, hogy a nyelvről szóló tévhitek (lásd pl. Lanstyák 2007) mennyire függetleníthetők az oktatástól.

2.2.1.1. fejezetet). Nahalka szerint nem az a probléma, hogy az iskolában túl sok ismeretet adnak át a gyerekeknek, hanem azt, hogy a megtanultak nem szerveződnek rendszerré, és a hétköznapi élet helyzeteire nehezen adaptálhatók. A képességközpontúságot a konstruktív pedagógia elveti, az ismeretet a képességtől elválaszthatatlannak tartja. A konstruktivisták nagy része nem tagadja a képességek létét, a Piaget-i fejlődési szakaszokat azonban tarthatatlannak ítéli, helyette arról beszél, hogy a képességek tudásterületekhez köthetők. Ez az elgondolás ellentétben áll azzal az irányzattal, amely általános, kontextusfüggetlen képességekkel, kompetenciával számol

A nemzetközi tendenciák hatására ugyanis a magyar oktatásban is nagy karriert futott be a *kompetencia*<sup>21</sup> fogalma. A tudományos kutatásban a kompetencia olyan kevésbé tartalomfüggő, transzferálható tudást jelent, amely pszichológiailag determinált képességek, készségek sajátos struktúrájából áll (Csapó 2003). Magyarországon Nagy József és Csapó Benő dolgozta ki a rutinok, készségek és képességek rendszerét, munkacsoportjukkal vizsgálták több általános készség fejlődését és megfogalmazták a kritériumorientált fejlesztés lehetőségeit (Lásd még a következő fejezetet).

A képességközpontú és a kontextushoz kötött készségeket hirdető konstruktivista álláspont közti különbség nem feltétlenül okoz feloldhatatlan feszültséget az anyanyelvi oktatásban. Az általános kognitív képességek létét feltételezve tanítható a problémamegoldás általános menete, viszont megmutathatjuk, hogy adott tudásterületen (a nyelvtanban, a biológiában, a kémiában) mindezek hogyan alkalmazhatók. A 3.3. fejezetben az első tanórákat arra szánom, hogy a gyerekekkel felfedeztessék olyan általános elveket, amelyek több tudományterületen is működnek.

A konstruktív pedagógia szerint a tanulás lehetetlen előzetes értelmezési keretek, elméletek nélkül. Ez megerősíti azt a fajta grammatikaoktatási koncepciót, amely szerint érdemes a gyerekeknek nyelvészeti modellekről beszélni, és hasznos, ha a gyerekek maguk is alkothatnak modellt a nyelv működésére, amit aztán tesztelnek (lásd a 3.3. fejezetet). Azonban az indukciót sem szabad kizárnunk a grammatikatanításból. Az általam kidolgozott tananyag erősen induktív szemléletű: arra épít, hogy a – leginkább tanár által ismertetett – példák segítségével a diákok felfedezik a nyelvi szabályokat. A tanár ilyen kontrollszerepére azért van szükség, mert ha kizárólag a diákokra bízánk a példák gyűjtését, olyan nyelvi jelenségek is bekerülhetnének a korpuszokba, amelyeket általános iskolai szinten lehetetlen volna megfejteni. A konstruktív pedagógia szerint az is hasznos, ha a tudomány számára is megoldhatatlan problémákat tárunk a diákok elé, hiszen a megoldás útjainak keresése közben rengeteget tanulhatnak. Az is igaz azonban, hogy „legnagyobb motivációs ereje a közepes nehézségű feladatoknak lehet, amelyek esetében a probléma megoldása valószínűbb és a sikerélmény is elegendően erős marad” (Veres 2004). A mondat szórendjének relatív szabadsága miatt nagyon hamar akadunk olyan jelenségekre a magyar mondatban, amelyekre a nyelvtudomány sem tud még megfelelő magyarázatot adni (pl. az ige utáni szabad szórend). Ezért tűnik célszerűnek a grammatikatanításban a tanár által hozott példákra építeni.

A konstruktív pedagógia a módszerek tekintetében is hivatkozási alap lehet a grammatikatanítás számára. Nahalka (1997) például úgy vélekedik, hogy a tanulási tevékenységtípusok és a tanári módszerek között nem lehet fontossági sorrendet felállítani: az adott téma és csoport szabja meg, hogy éppen melyik módszert alkalmazza a pedagógus. A játék bizonyos esetekben éppen olyan fejlesztő hatású, mint a tanári magyarázat, de fordítva is igaz ez: kár volna, ha a kooperatív tanulásszervezés erőltetésével lemondanánk hagyományosnak nevezett módszerekről és stratégiákról (mint pl. a tanári magyarázat).

---

<sup>21</sup> A *kompetencia* mint kifejezés azonban divattá vált, tartalma kiüresedett. Olyan tankönyvek is használják például, amelyek nem a képességfejlesztést helyezik a középpontba.

A modern pedagógiában nemzetközi szinten is a kooperatív tanulásszervezés fontosságát hangsúlyozzák. Hogy ebből mi valósul meg az oktatás valóságában? A 2003-as obszervációs mérés még azzal az eredménnyel zárult, hogy a tanároknak van igénye a módszertani és tartalmi újításokra, ugyanakkor továbbra is a frontális óraszervezés a leggyakoribb tanári magyarázattal, a projektnek és a kooperatív óraszervezésnek alig van helye a magyarórákon (Kerber 2004a, 2004b). A 2010-ben kiadott *Jelentés a magyar közoktatásról* ugyanakkor pozitív változásokról számol be, eszerint a tanárok között is egyre népszerűbbek az együttműködésen alapuló tanulási formák, nő az IKT-eszközök használatának gyakorisága és a projekt alkalmazása (Török – Szekszárdi – Mayer 2011). A csoportos tevékenység hangsúlyozása nem múló pedagógiai divat, hanem általános emberi sajátságra épít (Csányi 2000). A kooperatív tanórák segíthetnek a szélsőséges individualizmus megakadályozásában, amely a modern társadalom pluralizmusának terméke, s amely a magyar fiatalokra is egyre inkább jellemző (Török – Szekszárdi – Mayer 2011). Az együtt-tanulás fejleszti a személyes és szociális kompetenciákat, ehhez azonban nem elég, ha az eddig egyénileg megoldott feladatot csoportokban ülve dolgozzák fel a tanulók. Az alapelvek között szerepel, hogy a tanulók a csoportban egymásra legyenek utalva, érdemes tehát szerepeket osztani a csoporton belül (ezzel megvalósítva a differenciálást is); mindegyiküknek részt kell vennie a munkában, ebből következik, hogy az egyén is számon kérhető, és meg is kell kapnia a nyilvánosságot. A kooperatív órákon a diákoknak is lehetőségük van arra, hogy igényeiknek és szükségleteiknek megfelelően alakítsák az óra menetét, a tanári szerep pedig megváltozik: a mindentudóból segítő, facilitátor válik (Arató – Varga 2008).

Az anyanyelvi nevelésben részben a módszertan (kooperatív óraszervezés), részben pedig a tartalom (a nyelv közösségi jellegének kiemelése) járulhat hozzá a szélsőséges individualizmus kialakulásának megakadályozásához és a közösségi szemlélet elterjedéséhez. A közösségi szemlélethez, az egymás elfogadásához és a toleráns nyelvi viselkedéshez köthető az integrációs törekvés is. Az anyanyelvi nevelésben ez egyrészt a valamilyen szempontból tanulásban akadályozott gyerekek együttnevelését jelenti a nyelvészeti ismeretek figyelembevételével a differenciált oktatás keretei között (pl. diszlexiás tanulók fejlesztése), másrészt a sztenderd nyelvhasználattól eltérő nyelvváltozatok beemelését az anyanyelvi nevelésbe (a kisebbségi nyelvektől a siketek jelnyelvéig).

Ahhoz, hogy a diákok gondolkodási folyamatait és toleráns nyelvi magatartásának kialakulását segítsük, a feladatoknak maguknak is meg kell változniuk. Benjamin S. Bloom munkatársaival már 1956-ban felállított egy taxonómiát a gondolkodási műveletekről. Bár néhány ponton többször is vitatták (B. Németh 2009, 43–55), alapgondolata ma is hasznosítható. A taxonómia lényege, hogy a legalacsonyabb rendű művelet az ismeret reprodukálását célzó ismeretszintű művelet (knowledge).<sup>22</sup> Ezt követi a megértés szintje (comprehension), amely ebben a modellben főként kommunikációs helyzetek interpretálásának képessége.<sup>23</sup> Az alkalmazás (application) olyan problémamegoldás, amelyben a diákok a megtanult algoritmusokat használják. Az elemzés (analysis) a részekre bontás, a szintézis (synthesis) az elemek struktúrába rendezésének művelete. Bloom taxonómiájában az értékelés (evaluation), azaz az ítéletalkotás a legmagasabb szintű kognitív művelet.

A grammatikatanításban is fel lehetne használni a taxonómiát. A 3.3 fejezetben leírt tananyagban például a magasabb rendű műveleteket fejleszthetjük azáltal, hogy a diákok

---

<sup>22</sup> „Knowledge as defined here includes those behaviors and test situations which emphasize the remembering, either by recognition or recall, of ideas, material, or phenomena.” (Bloom 1956:62)

<sup>23</sup> „Here we are using the term "comprehension" to include those objectives, behaviors, or responses which represent an understanding of the literal message contained in a communication.” (Bloom 1956:89)

bevonjuk a nyelvi modellalkotásba. A kritikai, értékelő szint eléréséhez azonban a tananyagnak is rugalmasabbnak kell lennie. Egy olyan tananyag, amely megdönthetetlen tudásképet közvetít, nem alkalmas a kritikai gondolkodás fejlesztésére.

A kritikai gondolkodást segíti az az óraszervezési modell, ami a ráhangolódás–jelentésteremtés–reflexió szakaszaira bontja a tanórai tevékenységet (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002). A módszertan nagyban segítheti a fejlesztést, de önmagában nem elégséges. Ahogyan Nagy József fogalmaz: „A 20. század második felének pedagógiai kísérletei, hektikus reformjai, tantervi fejlesztései nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. A tantervi, módszertani reformokra, változtatásokra, fejlesztésekre szükség van ugyan, de maga az alapprobléma általuk nem oldható meg” (Nagy 2003). Nagy szerint a megoldás a hosszú távú, tartalomfüggetlen fejlesztés, amit mindaddig kell folytatni, amíg a tanuló el nem jut a képesség optimális használhatósági szintjére. Ezt nevezi Nagy kritériumorientált fejlesztési stratégiának. A grammatikai tananyagban különös figyelmet szentelnek a képességek tartalomfüggetlen fejlesztésének.

Szintén jó szolgálatot tehetnek fejlesztés érdekében a drámapedagógiai módszerek. A dramatikus tevékenységeknek a Bolton-féle felosztása alapján az A-típusú gyakorlatok azok, amelyek drámapedagógusi végzettség nélkül is könnyen alkalmazhatók az anyanyelvi órákon (lásd Bolton 1993). Ezek képességfejlesztő játékok, a B típusú dramatizálásokkal együtt a kommunikációs témakörök jó kiegészítői lehetnek. A grammatikatanításban leginkább az E típusú, Dorothy Heathcote nevéhez köthető szakértői drámának lehet nagy szerepe. Ebben a dramatikus tevékenységben a tanulók funkcionális szerepeket töltenek be (azaz nem komplex személyiségek, hanem valamilyen szakértők), és egy általuk kialakított fiktív cég egyenrangú dolgozóiként vesznek részt a folyamatban. A tanár által hozott megrendelésre kezdenek el dolgozni, munkájuknak pedig kézzel fogható eredménye van (Heathcote – Bolton 1996). A szakértői dráma hasonlít a projekthez, ahol szintén egy komplex, általában tantárgyközi téma önálló tanulói feldolgozásáról van szó (M. Nádas 2010), ugyanakkor a szakértői dráma lehetővé teszi az érzelmi azonosulást azáltal, hogy a tanulók szerepből dolgoznak. A grammatikai tananyag feldolgozása elképzelhető szakértői dráma formájában is (bővebben lásd a 3.3.1.5. fejezetet).

A drámapedagógiában az átélésen, az élményeken van a hangsúly. A modern pedagógia kutatási területei közül egy olyat is kiemelnék, amely egyelőre nem központi jelentőségű, de alkalmazták már például a drámapedagógia (Zalay 2008), az énektanítás (Janurik – Pethő 2009), valamint a pedagógiai folyamat egészének elveként (Kádár – Somodi 2012), ez pedig a flow hatás elérése az oktatásban. A Csíkszentmihályi nevéhez fűződő „tökéletes élmény pszichológiája” néven ismert elmélet azt mondja, hogy vannak olyan helyzetek, amikor az ember szinte áramlatban érzi magát: „annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltörlődik mellette, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán magáért” (Csíkszentmihályi, 2001: 11). Ehhez az kell, hogy a célok világosak legyenek, a személyes adottságok összhangban legyenek a feladattal, koncentrált, tudatos tevékenység jöhessen létre. Az oktatás többek szerint akkor lehet igazán sikeres, ha a pedagógus és a gyerekek is a tartós flow állapotban vannak (Oláh 2004). Ehhez a tudás szeretete, az érdeklődés és a pozitív, elfogadó légkör mindenképpen szükséges. A 3.3. fejezetben kifejtett mondatelemzési eljárás megtanulása okozhat flow élményt, mivel megfelel az életkori sajátosságoknak, világosak a célok, és a tananyag rendelkezik olyan kíváncsiságkeltő tényezőkkel, mint például a bizonytalanság és az ellentmondásosság. Ugyanakkor fontos figyelembe venni azt is, hogy ezek a faktorok egyes gyerekeknél éppen szorongást váltanak ki (Balogh – Tóth 2005), ezért nem lehet eltekinteni az adott pedagógiai szituációban résztvevőktől sem.

Nem szabad elfelejtkeznünk az információs társadalom kihívásairól sem. A digitális bennszülöttek (Ságvári 2008) egyrészt jobban alkalmazkodnak a változásokhoz tanáraiknál, másrészt igénylik az online tanulási felületeket – bár a digitális írástudásban a magyar fiatalok nem járnak élen, nem használják ki a számítógép nyújtotta lehetőségeket (Fehér – Hornyák 2010). A digitális kompetencia fejlesztésének érdekében a pedagógiának meg kell találnia azokat az eszközöket, amelyekkel a tanulók motiválhatók és önálló tanulásra is ösztönözhetők (digitális tananyagok, közösségi oldalak). Figyelembe kell venni azt is, hogy az interaktív tananyag és az IKT eszközök használata önmagában nem növeli a tanulók motivációját, csak ha a digitalizálásnak funkciója van (azaz az adott feladat papíron nem végezhető el), és ha ez kooperatív osztálytermi technikákkal is társul.

	Gimnázium		Szakközépiskola		Szakiskola		Teljes minta	
	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem
Ezekről az órákról pozitívabb emlékeim vannak, mint más tanórákról	54,1	45,9	49,2	50,8	39,9	60,1	49,4	50,6
Ezek az órák számomra hasonlóak más, szokványos tanórákhoz	32,2	67,8	33,0	67,0	29,9	70,1	32,1	67,9
Ezekről az órákról általában negatívabb emlékeim vannak, mint más órákról.	3,2	96,8	3,9	96,1	6,8	93,2	4,2	95,8

**1. táblázat: A 9. évfolyamos tanulól vélekedése azon tanórákról, amelyeken a tanár informatikai eszközöket is használt, 2009 (forrás: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, 6.28. táblázat)**

A magyartanítást is érinti ez a változás. A grammatikatanításban egyrészt az internetes nyelvhasználat tematizálása szükséges (Szabó 2008b), másrészt a digitális tananyagoknak lehet nagy szerepük. Maga a generatív grammatika elképzelhetetlen számítógépes implementáció nélkül, oktatásukat is ajánlatos összekötni e-tananyagokkal. Jó példa Farkas (2006) és Kult (2008) felsőoktatásban használható digitális tananyaga. Mindkettő a transzformációs grammatikában található mozgatóerők szemléltetésére használja a számítógép nyújtotta lehetőségeket.

A 3.3. fejezetben tárgyalt tananyag felhasználja a digitális eszközöket, ugyanakkor nem a digitális világba való adaptálhatóság a vezérelve. A fejezetben ismertetett elvek közül a képességfejlesztést emeli ki, összhangba hozva ezt a metakognitív, reflektív, önszabályozó stratégiák megtanításával és a kooperatív tanulásszervezési módokkal.

A pedagógia mint tudomány kihívásai között utolsóként említem a tanárképzés fontosságának felismerését. A McKinsey-jelentés (2007) szerint a „rendelkezésre álló adatok azt bizonyítják, hogy a diákok iskolai teljesítményét elsősorban a tanárok minősége határozza meg”, „az oktatási rendszer csak annyira jó, amennyire azok a tanárok, akik alkotják”. Ebből adódik, hogy minden reformkísérlet csak akkor lehet valóban sikeres, ha nem közvetlenül a közoktatás szintjét érinti, hanem a tanárok képzésében jelenik meg elsőként. Ahogy Stéger (2012) összefoglalójából kiderül, a magyarországi tanárképző intézmények sok szempontból heterogének, nincs koherens nézetrendszer a tanári szereppel kapcsolatban. A jó tanárral kapcsolatos elvárások hazánkban még konzervatív beállítódást tükröznek: „A tanári munkában a differenciálásra való képesség, illetve a társadalom új kihívásaira innovatív megoldásokat kereső a reflektív és önfejlesztő pedagógiai gyakorlat a jó tanár ismérvei között nem került tömegesen említésre” (Stéger 2012: 45). Ennek a dolgozatnak célja, hogy segítse olvasóit gondolkodni tudó és akaró, igényes és önreflektív magyartanárokká válni.

### *2.2.1.1. A grammatikaoktatás a képességfejlesztés szolgálatában*

Mielőtt rátérnék a grammatikatanítás és a képességfejlesztés kapcsolatának bemutatására, érdemes tisztázni, hol foglal helyet a grammatika az anyanyelvi nevelés feladatai között. Az anyanyelvi nevelés feladatairól jó összefoglalást ad Kántor (2005). Eszerint az anyanyelvi nevelés feladatai:

- „– az élő nyelv normalizált változatának a gyakoroltatása;
- a nyelvi/nyelvészeti tudás elsajátítása;
- a nyelvhasználat tudatosítása;
- írásbeli és szóbeli kommunikációs készségfejlesztés (a beszédhelyzetek befogadásának, teremtésének a készsége, nyelvhelyesség, gyors és pontos információcsere);
- nem-verbális kommunikáció fejlesztése;
- helyesírás megtanítása;
- fogalmazástanítás;
- stílus, kifejezőmód tudatosítása.” (Kántor 2005: 113)

A felsorolásban a kommunikációs készségfejlesztés, a normatív nyelvhasználat gyakoroltatása valamint a nem-verbális kommunikáció és a fogalmazástanítás akár egy csoportba is tartozhatna. Így mindössze két nagy csoportot kapunk: az egyik a kommunikációs készségfejlesztés, a másik pedig a nyelvi tudatosság fejlesztése nyelvészeti ismeretek segítségével.

Hasonló felosztást javasol Antalné is (2003), aki a funkcionális nyelvtanítás fontosságát hangsúlyozza, és kiemeli, hogy ma „nem az anyanyelvi műveltség közvetítése” a cél, hanem a produktív, alkalmazható anyanyelvi tudás elérése. A grammatika tehát ebben az elképzelésben (Kántoréval ellentétben) alárendelt szerepű, hiszen csak eszköz a nyelv megfelelő használatának elsajátításához. Ennek megfelelően megkülönbözteti a kommunikációs kompetenciához szükséges képességeket és az ehhez szükséges alapismereteket.

A kommunikációs kompetenciához Antalné szerint következő képességek tartoznak:

- „– aktív és interaktív beszédértés,
- a szövegértő olvasás,
- a hangos olvasás,
- az írástechnika,
- a helyes beszéd,
- a helyesírás,
- a nyelvi helyesség,
- a szóbeli és írásbeli szövegalkotás,
- a viselkedési kultúra,
- a stílusérzék fejlesztése,
- a nyelvészeti kézikönyvek használata.” (Antalné 2003: 414)

Az ismeretek közé pedig az alábbiakat sorolja:

- „– általános nyelvészeti,
- szemiotikai,
- hangtani,
- grammatikai,
- kommunikációelméleti,



- jelentéstani,
- pragmatikai,
- szövegtani,
- stilisztikai,
- retorikai,
- szociolingvisztikai,
- nyelvtörténeti,
- nyelvművelési, nyelvi tervezési alapismeretek.” (Antalné 2003:415)

A fenti szemléletmód egyértelműen amellel foglal állást, hogy a grammatika a „jó” kommunikációhoz szükséges ismeretek átadásáról szól, nem a képességfejlesztés területe.

Vegyük sorra az Antalné által említett képességfejlesztési területeket! A szövegértési és szövegalkotási képesség fejlesztése valóban az egyik fontos területe az anyanyelvi nevelésnek, a nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy a javuló tendencia ellenére van még tennivaló ezen a téren (Balázs és mtsai 2010). A grammatikai tudás ennek nélkülözhetetlen feltétele. Ahogyan a bevezetőben is említett Laczkó-tanulmány (2008) rámutat: sem a 8., sem a 9. osztályos tanulók egy része nem tudta megoldani azt az egyszerű feladatot, hogy egy hibás szórendű („külföldi”) mondatokból álló használati utasítást a magyar nyelv szabályainak megfelelő szöveggé alakítsa. A feladat megoldásához a nyelvi tudatosságra, és nem a mondattani fogalmak visszaadására volt szükség. A diákok gyenge teljesítménye tehát azzal is magyarázható, hogy a grammatikaoktatásban nem a metanyelvi tudatosság fejlesztése, hanem a kategóriába sorolás, és a taxonómiák felállítása játssza a legfőbb szerepet (részletesen a 2.2.3.3. fejezetben). Nemcsak Laczkó kutatása bizonyítja a grammatika fontosságát. Hudson (2001) nemzetközi kutatások eredményeivel igazolja, hogy a grammatikai tudás hozzájárul a gyerekek íráskészségének fejlesztéséhez.

De mit is jelent valójában a képességfejlesztés? Ha Antalné szempontjain végignézzük, megállapíthatjuk, hogy a felsoroltak egy része alapkészség, más részük pedig az ezek meglétét feltételező komplex készség, de a felsorolásban akad részkészség is (pl. a hangos olvasás az olvasási képesség részkészsége). Nagy (2000a) ugyanis megkülönböztet kritikus, vagyis alapkészségeket, amelyek valamely képesség, komplex képesség, kompetencia vagy az egész személyiség fejlődésében, működésében meghatározó szerepet játszanak. A készségek között pedig területtől függően találunk szociális, perszonális és speciális készségeket, valamint kognitív készségeket. Ez utóbbiak „információkezelő, információ-feldolgozó készségek: információkból információkat hoznak létre”. Hat ilyen készség vizsgálatát mutatja be részletesen: a beszédhanghallását, „amely az olvasás, a helyesírás elsajátításának feltétele”, az olvasási készségét (dekódolás), a számolási és mértékváltási készségét, valamint a gondolkodási képesség kialakulásához szükséges tapasztalati következtetését és az összefüggés-megértését.

Arra a kérdésre, hogy melyik készség fejlesztése a legfontosabb, nehéz, csaknem lehetetlen válaszolni. Nagy alapján a produktívnek és receptívnek is nevezett nyelvi képességek (vagyis a szóbeli és írásbeli szövegalkotás és szövegértés) készségeit kiemelten kell kezelni. Fejlesztésüket mindenképpen folytatni kellene az alsó tagozat után a felsősöknél is, méghozzá az évfolyamnak megfelelő képességi szinten. Vegyünk egy konkrét példát! Józsa és Steklács (2012) tanulmánya a olvasási módok optimális tanítását mutatja be a különböző évfolyamokon. Az 1. ábra szerint az általános iskola felső tagozatán el kellene jutni a dekódolástól a stratégia-orientált olvasás szintjére, és elő kellene készíteni a kritikai olvasást. A mai anyanyelvi nevelés azonban ezeket az olvasástípusokat nem kezeli hangsúlyosan, az olvasástanítást az alsó tagozatra redukálja. Józsa és Steklács ezzel magyarázzák, hogy míg a PIRLS (Progress in International

Reading Literacy Study) vizsgálatokban 9–10 éves tanulóink jól szerepelnek, a felsősök a PISA szövegértési vizsgálatában már lemaradnak a nemzetközi élmezőnytől.<sup>24</sup>

	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszerének tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégia-orientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

**1. ábra: Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában, idézi Józsa – Steklács (2012: 169)**

Visszatérve a készségek osztályozásához: kitűnik, hogy a helyesírás nem kritikus készség, hanem komplex készségnek tekinthető. Összefüggésben van az olvasással is, valamint a grammatikai ismeretekkel, ugyanakkor – mivel sokszor konvención, és nem (nyelvészeti) logikán vagy szabályon alapul – egyfajta írásbeli illemtannak is tekinthető. A tapasztalatok azt mutatják (lásd még később a 2.2.3.6. és a 3.2.3. fejezeteket), hogy mind a pedagógusok, mind a diákok az anyanyelvi órák egyik központi feladatának tartják a helyesírás-tanítást. Hozzájárulnak ehhez a hasonló idézetek:

„A helyesírás nemzeti önazonosságunk része, látható, őrizhető jele, a nemzet összetartó kapcsa, olyan, mint a magyar zászló vagy a himnusz. A helyesírás szükségessége nálunk elfogadott tény, evidencia.” (Minya 1999: 496).

A helyesírás tanításában a ma uralkodó szemlélet a szabályok és az írásképek memorizálását is hangsúlyozza (pl. Antalné 2008). Néhányan viszont amellet érvelnek, hogy a helyesírás ne tananyagként jelenjen meg, hanem csupán praktikus tudást jelentsen, azaz a helyesírási szótár és helyesírás-ellenőrző programok használatára készítsük fel a diákjainkat (Molnár 2007). Bárhogy is gondolkozunk azonban a helyesírás tanításáról, arról nem feledkezhetünk meg, hogy amíg nem fejlesztjük a hozzá szükséges kritikus készségeket, kevésbé lehetünk sikeresek.

Az Antalné által említett *helyes beszéd* valószínűleg a helyzetnek megfelelő nyelvváltozat kiválasztását jelenti, a nyelvi helyesség valamint a viselkedéskultúra pedig a szociális képességek közé sorolható inkább.

Azok közül a kognitív készségek közül, amelyeket Nagy József és az általa vezetett kutatócsoportok vizsgáltak (pl. tapasztalati következtetés és összefüggés-megértés) egyik sem szerepel sem Antalné, sem Kántor felsorolásában. Nagy (1999) tanulmánya azonban megerősíti, hogy ezeknek is helye volna az anyanyelvi nevelésben, különösen a grammatikaoktatásban. Így fogalmaz: „A nyelv a fogalmi szintű tudás feltétele, eszköze és működtetője. Ezért a nyelvre vonatkozó tudás metatudás. A metatudás pedig a magasabb szintű értelem kialakulásának eszköze, feltétele” (Nagy 1999: 15). A fent felsorolt mindkét készség elsősorban nyelvi természetű, és mindkettő kritikus készség, tehát alapvetően

<sup>24</sup> 2009-ben ugyan már az OECD átlagnak megfelelő teljesítményt mutattunk, de figyelembe kell venni, hogy a gyengébben teljesítő országok bevonása miatt maga az átlag is csökkent.

fontosak a komplex képességek kifejlődéséhez. Nagy egy másik tanulmányában (2000b) a következő tevékenységtípusokat javasolja ezek fejlesztésére:

- a) összefüggés-megismerés (összefüggés-megfigyelés, esetleírás, szabály-fogalmazás),
- b) szerkezetfeltárás (komplexitás-vizsgálat, összetevők és kapcsolatuk tisztázása, összefüggés-azonosítás),
- c) szabálymegismerést (ismeretfeltárás, absztrakcióváltás, szabályátfogalmazás, szabálymódosítás, felcserélés),
- d) szabályalkalmazás (megismerő alkalmazás, cselekvő alkalmazás).

Nagy morfológiai példával illusztrálja, hogyan jelenhetnének meg ezek a tevékenységek a nyelvtanórákon, de nemcsak ezen a területen, hanem minden grammatikai tananyag tanításában alkalmazhatók. Érdemes elgondolkozni Nagy József felmérésének eredményén:

„a fejlődés mintegy kétharmada az általános iskola felső tagozata, vagyis 9–10 éves kor előtt zajlik le. Ezt követően a 10. évfolyam végéig, 16 éves korig a fejlődés jelentéktelen. Vagyis az iskolai oktatás 6 év alatt alig járul hozzá a kognitív készség fejlődéséhez.”

Vidákovich (2008) is megerősíti ezt, aki a kijelentéslogikai, predikátumlogikai és tapasztalati következtetések fejlődését vizsgálta:

„a tapasztalati következtetés fejlődése a felső tagozaton már nem jelentős mértékű, és az átlagteljesítmény a 9. évfolyamon is csak 80%-os. A teljesítmények stagnálása mellett a szórás kívánatos csökkenése sem következik be, az ötödik évfolyamtól végig 15–20% körül mozog. Ez a képesség fejlődésének megrekedését és az átlagteljesítmények mögött rejlő viszonylag nagy egyéni különbségeket jelzi.” (Vidákovich 2008: 212)

Az összefüggés-megértés, a rendszerezőképeség (Nagy 2003), az elemi kombinatív képeség (Nagy 2004) és az analógiás gondolkodás tehát fontos fejlesztési terület. Molnár és Csapó (2011) kimutatták, hogy az induktív gondolkodás fejlődésében a gyerekek között nagy különbségek vannak, a 7. osztály környékén bekövetkező gyors növekedés később lelassul, ráadásul 10 év távlatában romlik.

A nemzetközi mérések is megerősítik, hogy a matematikai képességfejlesztésre legalább olyan égető szükség volna, mint a szövegértés fejlesztésére (PIRLS és TIMSS tájékoztató 2011). Ehhez a grammatika is hozzájárulhat, hiszen a nyelvtan nem pusztán a szövegértés-szövegalkotás eszközeként tanítható. A grammatika segítségével a nyelv működésével kapcsolatban nyerhetnek tapasztalatokat a diákok, ez fejlesztheti nyelvi tudatosságukat (vagy másnéven nyelvérzéküket Kálmán – Molnár 2009). A grammatika tehát szoros kapcsolatban van a matematikával. Bánréti (1999) és Bácsi (2002) szerint szükség volna arra, hogy a diákok az iskolában megismerkedjenek a nyelvhez való tudományos közelítés elveivel: kérdéseket tudjanak feltenni, hipotéziseket alkotni, módszereket, technikákat alkalmazni, mindezt megfelelő ismeretekre alapozva, a problémamegoldó, matematikai gondolkodás lépéseit használva.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy az anyanyelvi nevelés feladata a produktív és receptív nyelvi készségek és képességek fejlesztése (ezeket szokták kommunikációs

készségeknek is nevezni, ide tartozik a szövegértés–szövegalkotás is). A grammatika részben eszköze ezeknek, részben viszont a kognitív készségek fejlesztésében is szerepet játszhat. Ez lehetne a nyelvi nevelés ma még kevésbé hangsúlyozott másik nagy feladata. A megfelelően didaktizált nyelvészeti és kommunikációelméleti ismeretek nem hanyagolhatóak el a készségfejlesztésben, a jól megválasztott ismeretek várhatóan segítik a nyelvi tudatosság fejlődését.<sup>25</sup> A grammatikatanításnak azonban nemcsak azért van létjogosultsága, mert a kommunikációs és a gondolkodási képességek fejlesztésében játszik szerepet, hanem mert segítségével megmutathatjuk, hogyan működnek a nyelvi szerkezetek. A tanítás tartalmára vonatkozóan pedig a nyelvtudományban kell keresni a megfelelő válaszokat.

### ***2.2.2. A grammatikai kutatások helyzetéről a grammatikaoktatás tükrében***

Mivel a 3.2. fejezetben bemutatott mondatelemzési eljárás célja az, hogy felhasználja a közoktatásban a modern nyelvészet eredményeit, mindenekelőtt tisztázni kellene a modern nyelvészet fogalmát, elveit, terminológiáját, modelljét. Kiefer (2006b) úgy jellemzi a 20. század második felének nyelvtudományát mint az egyik legradikálisabban változó diszciplínát. A paradigmaváltónak tartott Noam Chomsky elmélete megtermékenyítően hatott számos területre, gyakran a tanaival való szembenállás serkentette a kutatókat, így indult el a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, részben a számítógépes nyelvészet is.<sup>26</sup> A magyar nyelvtudomány is követte ezeket a változásokat, már a 60-as években foglalkoztak számítógépes nyelvészettel, a generatív nyelvészek pedig nemzetközi színvonalú eredményeket produkáltak a 90-es évektől (Kiefer 2006b). A generatív nyelvészet ma is az egyik legnépszerűbb elmélet a magyar grammatikairásban, Imrényi (2011) fősodratú elméletnek nevezi. A magyar nyelvészet azonban nemcsak a generatív elméleteket jelenti, hiszen a nyelvtudomány olyan mértékben differenciálódott és specializálódott, hogy számos nyelvészeti felfogás él egymás mellett, amelyeknek nemcsak módszerei, hanem vizsgálati tárgya is különböző. Ez azonban azzal is jár, hogy a nyelvtudomány átláthatatlanná vált számtalan részdiszciplínájával; a terminológiai következetlenségek és fogalmi ellentmondások miatt az elméletek gyakran nem érthetők kölcsönösen a kutatók számára (Kiefer 2006a).

Bár a modern tudomány különböző iskolái számtalan egymástól alapjaiban eltérő elvet vallanak, néhány jellegzetes pontban mégis hasonlítanak. A leíró grammatikának is nevezett irányzat bizonyos szempontból szemben áll a többi elmélettel (É. Kiss 2002a): a sok évtizede kialakult hagyományos nyelvszemléleten alapjaiban nem változtat. Igaz ez a mondatanra éppúgy, mint a grammatika többi szintjére. Ezt Szépe úgy fogalmazta meg a '70-es évek végén: „A magyarországi nyelvészetnek jelenleg két fő vonala van: a magyar nyelvészet, és az „általános nyelvészet”(1979/2011: 259).

A következő táblázatban, részben Tolcsvai Nagy (2002) segítségével foglaltam össze a hagyományos és a modern leíró grammatikák alapvető különbségeit. A táblázat a

---

<sup>25</sup>Bár számtalanszor elhangzik a grammatika kapcsán, hogy tanítása a nyelvi tudatosságot /nyelvérzéklet fejleszt, be kell vallani, hogy nem sokat tudunk erről a képességről. Annyi bizonyos, hogy rendkívül komplex jelenség, a nyelv számos aspektusára kiterjed, hazánkban azonban még nem minden szintjét vizsgálták. Magyarországon a fonológiai tudatosság fejlődésének van a legnagyobb irodalma, a szintaktikai (vagy formai) tudatosságról alig jelentek meg publikációk. Lőrincz (2004) a nyelvi tudatosságnak ezt a meghatározását említi: „az egyén érzékenysége a nyelv természete és az emberi életében játszott szerepe iránt, valamint ezek tudatos érzékelése”. Lőrincz (2006) pedig így fogalmaz: „a gyermekeknek és felnőtteknek az a képessége, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvi tényeket önmagukban véve, tárgyként vizsgálják, és rajtuk különböző műveleteket végezzenek.”

<sup>26</sup>Chomskyról lásd a Magyar Tudomány 2009 szeptemberi számát.

szélsőségeket mutatja, az egyes nyelvelméletek a skála két végpontja között helyezkednek el.

<b>„hagyományos” grammatika</b>	<b>„modern” grammatikák</b>
A nyelvet az egyéntől függetlennek tartja.	Az anyanyelvi kompetenciára építenek.
Normatív, preskriptív, előtérben a nyelvművelő attitűd.	Deskriptívek.
Egységes elméleti alap	Elfogadnak alternatívákat, számtalan egymással versengő elmélet, modell él egymás mellett.
A kreativitás normakövetést jelent, osztályozó szemléletű.	A kreativitás szabályok felismerését és alkalmazását jelenti.
A latin grammatikák mintájára kikristályosodott nyelvtani terminusokat és kategóriákat használ, ezeket csak részben és igen kevésbé változtatja.	Terminológiájuk részben angolszász mintájú, külföldi szakirodalomra hivatkoznak, vitába szállnak saját hagyományaikkal is.
A nyelvet a(z) (nemzeti) értékek és a hagyomány őrzőjének tekinti.	A nyelvet rendszerként vizsgálják, különböző mértékben építve annak kommunikációs, kognitív funkcióira.
A magyar nyelvet állítja a középpontba.	Egyetemes jelenségeket is vizsgálnak, maga a nyelv a vizsgálat tárgya.

**2. táblázat: A „hagyományos” és a „modern” grammatikák jellemzői**

Ugyanilyen megosztott a nyelvész szakma a grammatikatanítást tekintve is. Tolcsvai Nagy (2002) arra figyelmeztet, hogy a saját kategóriáira is rákérdező, egymással versengő elméletekkel dolgozó modern nyelvtudomány nem nyújthat biztos tudást. Kálmán László (2006) szerint éppen ezért „a 60–70 éve konszenzust képező nézetekre lehet hagyatkozni, ahogy más tantárgyaknál is teszik.” (Kálmán 2006a: 114) Csányi (2006) is megjegyzi, az iskola 30-40 évvel mindig elmarad a tudomány aktuális szintjétől, és nem lehet a tudomány leképezése.

A magyar grammatikaoktatás azonban, mint a 2.1. fejezetben láttuk, 120 éves kérésben van, ezt többen tarthatatlannak tartják (Láncz 2004). Ezért jegyzi meg É. Kiss: „Olyan ez a helyzet, mintha a gimnáziumok fizika óráin a tanulók csak a newtoni fizikáról hallanának, a kvantummechanikáról nem.” (2002a). Előadásához Lengyel Klára szólott hozzá, aki a hagyományos nyelvleírást képviselő *Magyar Grammatika* egyik szerzője is. Lengyel szerint nem a nyelvi szerkezetek jólformáltságra vonatkozó szabályait kell vizsgálni az anyanyelvi órákon, hanem kifogástalan mondatokat kell osztályozni.

„A hagyományos nyelvtanokat az adott nyelven beszélni tudó kutatók készítik, leginkább az adott nyelven beszélni tudók számára. Amikor a hagyományos nyelvész a nyelv egyes jelenségeit fürkészi, majd pedig, amikor a tanulságokat papírra veti, tisztában van azzal, hogy felhasználói közönsége embertársai lesznek. Ezért alkalmas a hagyományos nyelvleírás az oktatásra. (...) Így aztán nem szükséges elmagyaráznunk például azt, hogy a *Vica és Kati sokat beszélgetnek egymással* mondat jó mondat, míg az *Egymás sokat beszélget Vicával és Julival* nem jó mondat.

Az ilyen típusú információk közlése az alsóbb fokú oktatásban fölösleges és időrabló.”

Nincs tehát egységes vélemény arról, hogy milyen nyelvelmélet alapján tanítsuk az iskolában a grammatikát. Arató szerint (Bárány – Hardi – Molnár 2004) „mind a klasszikus nyelvtannak, mind a nyelvtudománynak, mind a kommunikációtannak helye van a középiskolában, csak más és más szerkezetben belül.” Van, aki a nyelvművelő attitűdöt tartja megfelelőnek:

„Az alapvető pedagógiai dokumentumok (...) továbbra is felsorolják azokat a területeket, készségeket és módszereket, amelyek nálunk megszokottan a nyelvművelés körébe tartoznak. Éppen ezért is fontos lenne a magyar nyelvművelés értékeinek megőrzése, elméletének és módszereinek a javítása.” (Balázs 2005).

Mások bírálják a preskriptív hozzáállást:

„A nyelvtudomány Magyarországon kevésbé vált az általános műveltség részévé, se klasszikus alapelvei, se újabb eredményei nincsenek ott az igényes közgondolkodásban. Egyrészt konzervatív, tényfelsoroló diszciplínának tekintik, melynek feladata a hagyomány továbbadása, a jelenségek osztályozása és címkézése, tehát taxonómia. A laikus úgy véli, mindenre megvan az egyértelmű „helyes” válasz, az a nyelvész dolga, hogy megmondja...” (Nádasdy 2003: 148)

További probléma, hogy nincs egyetértés abban, a nyelv egészéről kell-e képet adni, vagy elég részjelenségek alapos elemzését elvégezni a nyelvtanórákon. Antal László szellemében nem tartom elképzelhetetlennek, hogy nem minden jelenségről legyen azonos mértékben szó az iskolában, jelenleg azonban a tananyagok a teljes nyelv leírását célozzák meg.

Hogyan válhat sikeressé ebben a helyzetben a grammatikatanítás reformja? Alapvetően kétféle lehetőség létezik: egyetlen elmélet leegyszerűsítésével gyökeresen új tananyagot bevezetni, vagy pedig egyfajta kompromisszumos megoldást alkalmazni, amely lehetőség szerint kibékíti a leíró és a modern irányzatokat. A dolgozattal ez utóbbit igyekszem megvalósítani.

### ***2.2.3. Az iskolai tantárgy helyzete***

Az anyanyelvi nevelés bázisát adó tudományok mellett maga az iskolai tantárgy is számtalan belső problémával küzd. A magyartanításban nemcsak az kérdés, hogy milyen modellben tanítsuk a grammatikát, hanem hogy tanítsuk-e egyáltalán. A vitákban előkerül a nyelvtan és az irodalom viszonya, a nyelvtan kapcsolata más tantárgyakkal, a nyelvtan és a kommunikáció aránya, és foglalkoztatja a szakmát a tantárgy népszerűtlensége is. Ebben a fejezetben erről lesz szó, zárásként pedig általános iskolai tananyagokat elemzek.

#### ***2.2.3.1. Az anyanyelvi nevelés tantárgyközisége***

Számos reformpedagógiai mozgalom és kísérlet alapul azon a felismerésen, hogy a gyermek a világot a maga teljességében ismeri meg, és ezt kellene az iskolában is érvényre juttatni a tantárgyi keretek lazításával. A NAT a lisszaboni törekvésekkel összhangban kulcskompetenciákat nevez meg, ezeknek egyike az anyanyelvi kommunikáció. Közhely, hogy az anyanyelvi nevelés nem pusztán a magyartanárok feladata, hanem át kellene

hatnia az egész oktatási folyamatot. A NAT a tantárgyi koncentrációt is szorgalmazza, Chrappán (1998) megfogalmazásában ez a következőket jelenti:

„A tantárgyi koncentráció esetében szervesebb a kapcsolat a tárgyak között, mint a koordinációnál láttuk. Itt nem pusztán időbeli egybeesésről van szó, hanem arról, hogy már a tanterv tervezése során a tantárgyak, tudományterületek tartalmi azonosságait és a kapcsolódási pontokat külön is kiemelik. Az eltérő tudományok vizsgálati aspektusait, módszereit közös nevezőre hozva lehetőség nyílik arra, hogy bizonyos tananyagrészeket részben egységes vagy interdiszciplináris szemlélettel tanítsanak. Ehhez elegendő az is, ha két-három tanár egyezteteti saját tantárgyi programját, megközelítési módszereit, metodikáját stb. Ideális e tekintetben, ha valaki mindkét szakját tanítja ugyanabban az osztályban.”

A tantárgyak közötti párbeszédet nyelvtanórán is meg lehetne valósítani egy olyan tananyagban, amely tematizálja a világ megismerésének sokféle módját. A diákok ebben az életkorban találkozhatnak a természet leírható törvényszerűségeivel, a természettudományos kutatás módszereivel, meg lehetne mutatni, hogy egy részük a nyelvben is működtethető. A fizikai, kémiai, biológiai modellek ismeretében magának a nyelvészeti modellnek a fogalma is könnyebben érthető.

A nyelvtan azonban számos más tantárggyal összefüggésbe hozható. Az irodalom mellett a történelem áll hozzá közel, a párhuzamokat leginkább a nyelvtörténet tanításánál kamatoztathatjuk. A nonverbális kommunikáció megértéséhez a testnevelésórai, a zene és a rajz ismeretek segítenek, a prozódia és a beszédtechnika az énekórai tananyaggal köthető össze. Ahogyan a 2.2.3.1. fejezetben is láthatjuk majd, a nyelv és a zene (és persze a matematika) többféleképpen egymás mellé állítható: mindegyikben találunk példát ismétlésekre, párhuzamokra, szimmetriára, sorozatokra (Vargha – Diményi – Loparits 1980). A rajz és a zene, valamint a tánc és a dramatikus tevékenységek abban is hasonlítanak az anyanyelvi nevelésre, hogy az egész személyiség, az önkifejezés és a kreativitás<sup>27</sup> fejlődését segítik.

Jensen (2001) idézi Hellmuth Petschének és munkatársainak kutatásait, akik EEG hullámok segítségével vizsgálták az agyi tevékenységet zenehallgatás közben. Kiderült, hogy a zene mindkét féltekére hat, egymástól távoli agyi terület intenzív kooperációját idézi elő zeneileg képzett hallgatók esetében. A vizsgált agyhullámok jelentős szerepet játszanak a kognitív tevékenységben, tehát az észlelésben és az észleltektől feldolgozásában. Más kutatók a verbális memória és a zenehallgatás között mutattak ki pozitív korrelációt (Jensen 2001: 42–43). Történtek kísérletek a zenei és a nyelvi szintaxis összehasonlítására is, jó összefoglaló ehhez Patel (2008), aki könyvében a zene és a nyelv kapcsolatát a kognitív idegtudomány szempontjából közelíti meg. Patel többek között azt is kimutatja, hogy a zenei és a nyelvi szintaxis között eltérések ellenére (például a zenében nincsenek a mondatrészeknek megfeleltethető egységek) a Broca-afáziások vizsgálata azt sejteti, hogy kapcsolat van a nyelvi és zenei szintaxis (harmónia) feldolgozásában. Vitányi és Sági mérései pedig azt bizonyítják, hogy a nyelvi kompetenciához hasonlóan zeneileg képzetlen laikusok is rendelkeznek olyan zenei kompetenciával, amely a klasszikus zenében megszokott harmóniákra és a magyar népdalokból ismert pentatóniára alapul, ennek segítségével pedig képesek jól hangzó zenei mondatokat generálni (Vitányi – Sági 2003). Ez a rövid összefoglaló is meggyőzően bizonyítja, hogy érdemes volna a zenével foglalkozni, akár nyelvtanórán is.

---

<sup>27</sup> Arról, hogy mi a kreativitás, sokáig lehetne vitatkozni. Rövid, tömör összefoglalás olvasható a különböző elméletekről magyarul például Vitányi és Sági kötetében (Vitányi – Sági 2003).

A vizualitás és a kogníció kapcsolatára is számos kísérletet idéz Jensen (2001: 58–59). Gardiner és kutatócsoportja az olvasás és a matematikai képességek, Davidson a rajzolás és a problémamegoldó képesség között fedezett fel együttjárásokat. Az eredmények azt mutatták, hogy a rajzolás segítette a gyerekeket gondolataik tisztázásában. Tanulság a nyelvtanórára vonatkozóan: érdemes intenzíven használni a különböző grafikai szervezőket, színeket az egyes mondatrészek felismerésére (ez a hungarológiában is gyakorlat, lásd pl. Nagyházi 2012), de készíttethetünk illusztrációt, színpadtervet irodalmi alkotásokhoz; számítógépes animációk, zenei vagy képzőművészeti alkotások pedig kreatív írásgyakorlatok kiinduló forrásai lehetnek.

#### *2.2.3.1.1. A nyelvtan és az idegen nyelv viszonya*

Részletesen is megvizsgálom a magyar nyelvtantanítás és az idegen nyelvi oktatás kapcsolatát, hiszen a kettő kölcsönösen és erősen hat egymásra – az anyanyelvi nevelésben gyakran hivatkoznak is erre a szétválaszthatatlan viszonyra – mégis viszonylag kevés szer találkoznak kontrasztív feladatokkal a magyar vagy az idegen nyelvi tankönyvekben, nyelvtanórákon (Szabó 2008c, Hegedűs 2012).

Az adatok azt mutatják, hogy az általános iskolás diákok nagy részének is van már tapasztalata az idegen nyelvről, legtöbbjüknek az angollal és a némettel. A 2011-ben kiadott Oktatási Évkönyv szerint (Csécsyné és mtsai 2011) a magyar általános iskolákban a 2010/2011-es tanévben összesen 757 ezer diák 69%-a tanult valamilyen idegen nyelvet. 358 257-en angolul, 157 101-en németül, 2344 –en franciául, 828-an oroszul, 589-en olaszul, 422-en spanyolul, 3790-en pedig más nyelveken. A rendszerváltás után még németet tanultak többen, a 2001/2002-es tanévtől kezdve azonban az angol vette át a vezető szerepet.

Az idegennyelv-tanítási módszerek történeti fejlődését figyelve észrevehető, hogy az anyanyelvnek minden korszakban más-más szerepet szántak. Míg a klasszikus nyelvtanifordító módszerben a fordítások révén állandóan jelen van a nyelvtanuló anyanyelve, addig a magyar idegennyelv-oktatásban ma divatos kommunikatív nyelvoktatás igyekszik ezt teljes mértékben kiiktatni (Bárdos 2000). A választott módszer részben nyelvfüggetlen.<sup>28</sup>

Többen felismerték, hogy a két véglet egyike sem jelent megoldást a nyelvtanulók számára: a túl gyakori fordítás abban erősíti meg a tanulót, hogy minden megnyilatkozása előtt anyanyelvén gondolja végig a mondanivalóját, ezáltal lassabban reagál, és szorong a tévesztések miatt. Nehezen fogadja el, hogy néha elég egy szöveget globálisan megérteni, hiszen minden egyes kifejezést le akar fordítani az anyanyelvére. Az anyanyelv figyelmen kívül hagyása viszont kétségek közt hagyja a tanulót. Butzkamm német professzor az elsők között hangsúlyozta (még a direkt módszerre való reakcióként), hogy az anyanyelvre lehet építeni az idegen nyelv oktatásában (Butzkamm 1976). Budai László, aki a magyar nyelvpedagógiában a kontrasztivitást következetesen érvényesíti, felhívja a figyelmet arra, hogy az idegen nyelvi szemantizáció félreértésekhez vezet: a tanulók még a kontextus segítségével sem juthatnak el mindig egy-egy kifejezés pontos jelentésének a megértéséhez (Budai 2010). A szókincs mellett az idegen nyelvi grammatika tanításában is érdemes építeni az anyanyelvi ismeretekre. Ha a grammatikatanítást (mind anyanyelven, mind idegen nyelven) elhanyagoljuk, nem fejlődik ki a megfelelő nyelvi tudatosság, és ez olyan

---

<sup>28</sup> Kezdő nyelvtanulók, akik még nem találkoztak az angol gazdag igeidőrendszerével, könnyebben alkotnak grammatikus mondatokat kommunikatív módszerrel tanulta, nyelvtani szabályok felismerése nélkül, mint németet tanuló társaik, akiknek az első órákon szembesülniük kell az igei személyragok, a névelők és az esetek bonyolult összefüggéseivel.



idegen nyelvi nyelvtani hibákhoz vezet, amelyek a megértést is nehezítik (Drahota-Szabó 2011).<sup>29</sup>

A kontrasztív szempontok alkalmazását azonban (mind anyanyelvi, mind idegen nyelvi órákon) megnehezíti az egységes metanyelv hiánya. Vegyük példaként a németet! A német nyelvet számos különböző szintaktikai modellben leírták már. Sok egyetemen és a külföldieknek szánt német nyelvtanokban függőségi mondattani szemlélet uralkodik, Tesnière tanaira építenek elsősorban (lásd pl. Pittner 2004). Számítógépes implementáció is készült a modell kiterjesztett változatára (Debusmann 2001). A magyar közoktatásban ma függőségi nyelvtant tanítanak az anyanyelvi órákon, ennek ellenére számos ponton eltérést tapasztalunk a németórák és a magyarórák mondattani fejezetei között. A németórák a diákok nagyon hamar találkoznak a *vonzat* (*Ergänzung*) és a *szabad határozó* (*Angabe*) fogalmával, míg a legtöbb magyar nyelvtankönyv ezzel egyáltalán nem foglalkozik (lásd részletesen a 2.2.3.4. fejezetet). A németórák kiemelt szerepet kap a szórend, már az egyszerű mondat esetében is. A tapasztalatok szerint a tanulóiban magyar nyelvi órákon nem eléggé tudatosul, hogy az *egyetlen mondatrész* nem egyetlen szót, hanem egyetlen összetevőt jelent, ezért gyakran nem értik, mit jelent, ha a németben a ragozott ige áll a második helyen.

További nehézségeket okoz, hogy nem minden fogalom fedi ugyanazt a jelenséget két nyelv összehasonlításakor, a mondatrészek morfológiai megvalósulásai pedig nyelvfüggőek (pl. határozóragok vs. elöljárószók, gazdag esetrendszer vs. jelöletlen esetek stb.) Olyan szintaktikai modellt lenne tehát jó tanítani, amelyre építhet az idegennyelv-oktatás, ezt azonban akkor lehet elérni, ha a tananyag kellően kisszámú és rugalmas fogalommal és univerzális jelenségekkel dolgozik. Az általam javasolt mondatelemzési eljárásra ez csak részben igaz. A magyar nyelvre vonatkozó, a magyar nyelv morfológiájára és szintaxisára építő elképzelés óhatatlanul tartalmaz nyelvspecifikus elemeket (például külön vonzatként kezeli a névelőt, holott ez nem minden nyelvben meglévő kategória), és figyelmen kívül hagy olyan jelenségeket, amelyek más nyelvekben fontosak (pl. az elöljárószó kategóriáját). Arra viszont teszek kísérletet a modulleírásban (3.3 fejezet), hogy a magyarban meglévő sajátosságokat más nyelvekkel összevetve általános nyelvészeti szemléletet közvetítsek. Ebben megerősít Szépe György is, aki számos írásában érintette az idegen nyelv és az anyanyelv összekapcsolását, illetve az általános nyelvészet anyanyelvi nevelésben betöltött szerepét (Lásd Terts 2011). Az általános nyelvészet elveit figyelembe véve a tanórába bevont idegen nyelv nem feltétlenül jelenti az osztály által tanult nyelvet, hanem általánosan a nyelvi sokféleség mögött megbúvó egyetemes szabályokat. A nyelvtanórán tehát tematizálható minden anyanyelvtől különböző nyelv és nyelvváltozat, ezáltal segítve a toleráns nyelvi magatartás kialakulását és a másság elfogadását is.

A másság elfogadására való nevelés a magyar társadalomban több szempontból is kulcsfontosságú. „A magyar társadalmat nemzetközi összehasonlításban kevésbé jellemzi az együttműködés és a megértés, inkább hiányzik a harmónia és nagyobb fokú a megosztottság” (Balázs – Mártonfi 2011). Ezért kellene beszélni a nyelvtanórán a hazánkban élő kisebbségek nyelvéről, hogy a gyerekek elemezhesen érdekes nyelvi szerkezeteket a cigány nyelvekből, a jelnyelvből vagy a diákok számára olykor más nyelvnek tűnő területi nyelvváltozatokról<sup>30</sup>. Fontosnak tartom, hogy ezek a „más nyelvek”

<sup>29</sup> Saját némettanári tapasztalataim szintén a kontrasztivitás és a nyelvtani ismeretek fontosságát igazolták.

<sup>30</sup> A nyelvjárások mondattani érdekességeinek bemutatása a tanórán izgalmas vállalkozás volna, azonban nem problémamentes. Általánosan elterjedt a dialektológia szakirodalmában, hogy a nyelvjárások főként szókinszbeli és hangtani eltéréseket mutatnak a köznyelvhez képest, mondattani jellegzetességekről ritkán esik szó. Hegedűs (2009) rámutat arra, hogy érdemes volna a mondat argumentumszerkezete szempontjából vizsgálni a nyelvjárási szövegeket. Az ilyen kutatások azonban még a kezdeti szakaszban vannak.

objektíven, értékmentesen szerepeljenek a feladatokban, ezt igyekszem megvalósítani a tananyagban is.

A nyelvi összehasonlítás más szempontból is tartogat tanulságokat: ha a gyerekek idegen nyelvek szemszögéből vizsgálják anyanyelvüket, olyan nyelvi jelenségeket fedezhetnek fel, melyekre egyébként – az anyanyelvről való implicit tudás birtokában – nem figyelnének fel. A tudatosítás egyik záloga tehát az idegen perspektíva: a kontrasztivitás és a magyar mint idegen nyelvi szemlélet alkalmazása (Dóla 2006).

#### 2.2.3.1.2. A nyelvtan és az irodalom viszonya

„Valójában nemigen tudjuk megmagyarázni, miért van az, hogy az irodalomtanításról és annak nagy folyamatairól még a nyelvtan tanításában legérdekeltőbb és leginkább újító–alkotó mestertanárok is annyival részletezőbben szóltak, mint a nyelvtantanításról. Sok más tényező mellett talán azzal függhet ez össze, hogy mintha tanári, emberi önmegvalósításukat s diákjaik fejlesztését ebben a tárgyban szélesebben, tagoltabban, meghatározóbb s személyközelibb árnyalataiban érzékelnék s tudnák értelmezni, mint a nyelvtani/anyanyelvi nevelésben.” (Gordon Győri 2005)

A fenti idézet Gordon Győri János 2005-ös tanulmányában olvasható. Ez egy olyan kötet zárszavának kibővített szövege, amely mestertanárokkal készült interjút tartalmaz. A szöveg rávilágít a nyelvtan és az irodalom viszonyának egyik legproblémásabb pontjára: a tanárok maguk is inkább irodalmat szeretnek tanítani nyelvtan helyett, a magyartanár a közgondolkodásban sok esetben irodalomtanárt jelent (míg az irodalomtanár bevett fogalom, a *nyelvtantanár* nem használatos).

Az irodalom kedveltségének másik oka lehet, hogy a kortárs elméletek könnyebben integrálhatók az oktatásba, mint a nyelvészeti elméletek a nyelvtanba. Ezt tanúsítják azok az irodalomkönyvek, amelyek mögött elméletileg is képzett tanárok állnak, valamint a Pécsi Tudományegyetemen belül működő Árkádia nevű weboldal, amely egy Európai Unió pályázat keretében lehetőséget biztosít a tudomány és a közoktatás összekapcsolására.<sup>31</sup> Az Árkádiához hasonló kezdeményezés a nyelvtananyag egészének átalakítása nélkül is lehetséges a nyelvészet egyes területein (magam a pszicholingvisztikát s a szociolingvisztikát tartottam erre alkalmasnak (Szabó 2009a és 2009c). A grammatika területén azonban csak magának a rendszernek a megváltoztatásával volna elképzelhető. A modern grammatikaelméletek metanyelve olyannyira távol áll az iskolától, hogy képtelenség volna például É. Kiss Katalinnak egy cikkét tanórává alakítani, ha azt nem előzi meg egy előkészítő szakasz, amely beavatja a diákokat a generatív grammatika alapjaiba. Ez a dolgozat ezért szeretne módosítani a mondattani tananyag egész koncepcióján.

Két tantárgy, két (mennyiségileg is) különböző tananyag, de egy műveltségterület és egy tanár: ez a kettősség jellemzi a magyar nyelv és irodalom tantárgyat. Bár elképzelhető volna a kettő szétválasztása (logikus megoldás lenne az is, ha a nyelvészet idegen nyelvvel, az irodalmat pedig történelemmel vagy művészeti szakkal lehetne párosítani a tanárképzésben<sup>32</sup>), a két területnek számos közös pontja van, amellyel indokolható együttjárásuk. Ahogyan a 2.1.1. fejezetben már utaltam rá, a 18. században is kölcsönösen kiegészítették egymást, és ma is sokan üdvözlők az integráció gondolatát (Kerber 2002).

<sup>31</sup> <http://www.arkadia.pt.hu/magyar/>

<sup>32</sup> Terts István szóbeli közlése.

Az összekapcsolódás különösen a stilisztika tanításakor egyértelmű: a nyelvtanórán érdemes szót ejteni a szépirodalmi stílusról. A nyelvtanórák bevett gyakorlata az is, hogy egy-egy nyelvi jelenséget szépirodalmi példák segítségével mutatnak be a tanárok. Mivel azonban az irodalmi szövegek gyakran éppen azáltal érnek el hatást a befogadóban, hogy felrúgják a nyelvi és kommunikációs szabályokat (pl. inverzió a mondat szerkesztésben, a hétköznapiól eltérő metaforák, metonímiák használata), irodalmi idézetek ilyen jellegű felhasználása nem minden esetben tűnik a leghatékonyabb megoldásnak.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az irodalmi nevelés nyelvi nevelés is egyben, hiszen az irodalom egyik alapvető jellemzője a nyelviség (Cserhalmi 2007). Különösen fontossá válik a nyelv a kortárs irodalomban: a posztmodern – Heideggerre és Derridára visszavezethető – úgynevezett nyelvi fordulatával a nyelv teremtő, performatív jellege került a középpontba (Bókay 1995). A nyelviségre való intenzív reflektálás, a nyelvi játékok, az élőbeszéd beemelése a szövegbe, a többféle beszédmód és nyelvi kód egymás mellett szerepeltetése a kortárs magyar gyermek- és ifjúsági irodalom sajátja is (Lovász 2011). A kortársnak tehát mindenképpen helye volna az anyanyelvi nevelésben, hiszen a nyelvi játékok a grammatikában is felhasználhatók képességfejlesztésre. A gyermeklíra pedig gyakran merít a kombinatorikus költészetből, a szabálykeresés és -alkalmazás tehát mind a nyelvtan-, mind az irodalomórák feladata lehet. (A kombinatorikus építkezés természetesen a népköltészeti alkotásokra, mondókákra, dalokra is igaz.)

Az irodalom és a nyelv összefüggéseit egyes tankönyvek azzal is erősítik, hogy magyar írók, költők nyelvről alkotott véleményét idézik. Ezekkel az idézetekkel azonban óvatosan kell bánni, az írók véleménye nem minden esetben egyezik a kortárs nyelvtudomány nyelvről való felfogásával (lásd Szabó 2011b).

Az integráció másik megközelítése a külföldi gyakorlatból indul ki, ahol az a természetes, hogy a diákok egyetlen tantárgy keretében foglalkoznak szépirodalmi, populáris irodalmi vagy éppen dokumentum típusú szövegekkel, grammatikával, helyesírással és stílussal (Gordon Győri 2003). Gordon Győri azt is megjegyzi: „A mai magyar gyakorlatban megfigyelhető tantárgyi különállás meglehetősen ritka, és bizonyos fókig atavisztikusnak tekinthető.” (Gordon Győri 2003). Az alsó tagozatos oktatás él is az integráció lehetőségeivel, és erre tesznek kísérletet az Educatio kht. *Szövegértés–szövegalkotás* programcsomagjainak szerzői is: munkatankönyveik nagy részében a szövegértési feladatokhoz szervesen kapcsolódnak a grammatikai kérdések (részletesen lásd a 2.2.3.5. fejezetet). Ez a gyakorlat azonban általában az irodalomnak kedvez, a nyelvtan eltűnik, jelentéktelenné válik.

Magam amellet vagyok, hogy a teljes integráció nemcsak a magyar oktatási hagyományok miatt képzelhető el nehezen, hanem azért is, mert mind az irodalomelméletnek, mind a nyelvészetnek megvan a maga eszköz- és fogalomkészlete, elemzési technikája. (Szabó 2011a). Írásomban az irodalom és a nyelv rendszerszerűségét emeltem ki, megmutatva, hogy a történetiség, a tradíciók szerepe, a különböző kategóriákba sorolás, a szabályok mindkét területen fontosak.

A rendszerszerű összefüggések még a két tantárgy tanításának módszertanában is felbukkannak: ahogyan az irodalomtanítás küzd a kronologikus szemlélettel, úgy küzd a nyelvtan a nyelvi szintenként történő feldolgozással. Ahogyan az irodalom küzd a kánon merev felfogásával, mely a kötelező olvasmányok kapcsán újból és újból vita tárgya (emiatt ítélik el sokan a populáris irodalom tematizálását az irodalomórákon), úgy küzd a nyelvtan a nyelvi norma rugalmatlan kezelésével (emiatt utasítják el sokan a szleng jelenlétét az órákon).

### 2.2.3.2. *A grammatika és a kommunikáció a nyelvtan tantárgyban*

Az iskolai tananyagokban a kommunikáció általában nincs összefüggésben a grammatikával: a nyelvtanóra két önálló egységre bomlik. Ahogyan a fejezetben is láttuk, a grammatika a szabályok, a kommunikáció a képességfejlesztés területe. A kommunikációs képességfejlesztés népszerűbb a diákok és a tanárok körében egyaránt, könnyebben belátják hasznosságát (2.2.3.6. fejezet). A taneszközök azonban nem mindig építenek arra, hogy a kommunikáció a matematikához és a grammatikához hasonlóan problémamegoldás is. Szabó (2009b)-ben azt javasoltam, hogy ha olyan kommunikációs helyzeteket teremtünk a nyelvtanórán, melyekben a jól megtanult, tapasztalatokon alapuló szabályok alkalmazásával nem lehetünk eredményesek, valódi problémával szembesítjük a gyerekeket. A szabályok a társas helyzetekre, szerepekre, szerepviszonyokra, a szereplők homlokzatára vonatkoznak, pragmatikai szabályok (Pléh 2012). Egy-egy szokatlan szituáció megoldásához olyan tudást használhatnak fel a gyerekek, amelyhez tudományos alapot a forgatókönyv-elmélet, a nonverbális kommunikáció elméletei, a kölcsönös tudás és előfeltevések elméletei, a homlokzatelmélet, illetve a konverzációelemzés elmélete adhatnak (bővebben lásd Szabó 2009b).

Összebékíthető tehát a grammatika és a kommunikáció akkor, ha hangsúlyozzuk, hogy egyaránt tanulmányozhatjuk a nyelvet mint rendszert és magát a nyelvhasználatot; egyik sem fontosabb a másiknál, és mindkettőnek van létjogosultsága. A két terület azonban összefügg, ezt pedig többféle módon tudatosíthatja a tanár a tanórán. Egyrészt kommunikációs szituációk nyelvi szerkezeteit dolgozhatja fel a gyerekekkel (pl. a kérdés beszédaktusának nyelvi megvalósulásait), másrészt indulhat fordított úton is: vizsgálhatja, hogy adott grammatikai jelenségek (például thetikus mondatok) milyen kommunikációs helyzetben, milyen szövegtípusban gyakoriak. A harmadik lehetőség a szórenddel kapcsolatos: a magyar szórend diskurzuserzékenységét kihasználva a szórendi variációkhoz rendelhetne szituációkat, amelyeket a gyerekek értelmeznek. A dolgot grammatikaközpontúságából adódóan a második és a harmadik utat választja.

### 2.2.3.3. *Az iskolai grammatika jellemzői*

A 2.2.2. fejezet megmutatta, hogy a szakmában nincs egységes vélemény a grammatikatanítás tartalmával kapcsolatban: a grammatikatanítást másként képzelik el a generatív, másként a funkcionális és a hagyományos nyelvészek. Az, hogy a jelenlegi grammatikatanítás főként a hagyományos nyelvrostáláson alapul, nem jelenti azt, hogy az iskolában ennek didaktikai szempontból leegyszerűsített, következetes változatát tanítanak. Az iskolai nyelvtan ugyanis semelyik nyelvrostálási modellt nem mondhatja elméleti alapjának, nincs egységes elemzési módszertana (Molnár 2004).

A tankönyvek legnagyobb része a legelső nyelvi szinttel, a hangtannal kezdi a nyelvtani rendszer tárgyalását, és fokozatosan halad a szóelemektől a mondattonon át a szövegtanig. A morfológiai tananyag előkészíti a mondattani ismereteket, viszont nehézséget jelent, hogy úgy kell tanulniuk a gyerekeknek alany-, tárgy-, és részes esetről, hogy nem tanultak még alanyról, tárgyról és részeshatározókról. A meghatározások emiatt nehezen tanulhatók, ráadásul a modern nyelvtudomány eredményeit sem tükrözik. (Az *alanyi és tárgyas igeragozás* terminusok példáján ez jól nyomon követhető, lásd Szabó 2008a).

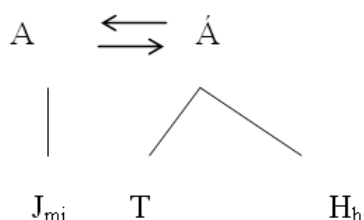
Rendszerezett mondattani ismeretekkel 7. osztályban találkozik először a tanuló. A mondattal való foglalkozás általában mondatelemzést jelent. Kétféle jelölést használnak a tankönyvek: a különböző típusú aláhúzásokkal teszik világossá, milyen szerepet tölt be az adott kifejezés az elemzett mondatban, az ágrajzon pedig mondatrészek közötti hierarchia-viszonyokat ábrázolják. Az elemzés során a mondatot alkotó szintagmák közötti relációkat

jelenítik meg, a szórendet nem veszik figyelembe. Függőleges vonalakat, illetve esetenként nyílakat használnak az alá- és fölérendeltségi viszonyok megjelenítésére; mindig felül található az alaptag, alatta a meghatározó tag. Bár hangsúlyozzák, hogy a mondattan a szintagmákra épül, a vonalak mindkét oldalán szótári egységeket látunk, a mondatrészi szerepet tehát nem maguk a szerkezetek, hanem a szavak töltik be. Ugyanakkor nem minden szóhoz tartozik mondatrészi szerep (ezek a szervesen mondatrésznek nevezett elemek, valamint a névelők, kötőszók, tagadósók.)

Az iskolai nyelvtanban az alany és az állítmány közötti predikatív szerkezet alkotja a mondat magját<sup>33</sup>. Az alanyhoz (és más főnévvel kifejezett bővítményhez) kapcsolódnak a jelzők, az állítmányhoz a tárgy és a határozók. Ez utóbbiak száma változó, elkülönítésük szemantikai kritériumok alapján történik (a legjellemzőbbek a hely-, idő-, mód-, állapot-, eszköz-, társ-, ok-, cél-, állandó határozók. Az állandó határozók mindig meghatározott raggal álló, szemantikai csoportosításba nem illeszthető határozók). Az iskolai grammatikában megtalálhatjuk a *tőmondat* fogalmát, ez csak alanyból és állítmányból áll szerkezeteket jelöl. A Magyar Grammatika *minimális szerkesztettségű mondat* fogalmát nem használják a tankönyvek, pedig a tőmondat megkérdőjelezhető kategória, hiszen alanyt nem tartalmazó mondatok is lehetnek jól szerkesztettek, és alany-állítmányi szerkezetet tartalmazók sem mindig grammatikusak. (vö. \**Robi gondol.*) A tőmondat párja a bővített mondat, bővítményeket is tartalmaz. Ha a 3. személyű alany vagy az állítmány hiányzik, hiányos mondatról beszélhetünk (az 1. és 2. személyű alanyok nem hiányoznak, csupán rejtettek, a magyarázat szerint az igei személyrag utal rájuk). Az implicit alanyi argumentumú mondatok egy része alanytalan vagy tapadásos alanyú mondat. A megszólítások és egyéb rövid válaszok tagolatlan mondatok.

Az iskolai nyelvtankönyvek mondattani leckéiből a gyerekek megtanulják, mit fejez ki az adott mondatrész, milyen szófajok vehetik fel ezt a szerepet, majd rákérdezéses módszerrel konkrét mondatokban is megkeresik azt. Medve és Szabó (2010b) cikkünkben *A kíváncsi kisfiú elolvasta a meseregényt a könyvtárban.* mondaton keresztül mutattuk meg az elemzés lépéseit. Mit állítunk? *Elolvasta.* Ki olvasta el? *A kisfiú.* Milyen kisfiú? *Kíváncsi.* Mit olvasott el? *a meseregényt.* Hol olvasta el? *A könyvtárban.*

*A kíváncsi kisfiú elolvasta a meseregényt a könyvtárban.*  
*mi*
*h*



**2. ábra: Egy egyszerű mondat elemzése  
a hagyományos iskolai nyelvtan eljárása szerint**

A hagyományos elemzések általában háromféle állítmányt különböztetnek meg (igei, névszói, névszói-igei), az alanyt főnévi jellegűnek tartják. A főnévi igeneveket alanyként kezelik a *kell* segédigét tartalmazó mondatokban, a többi segédige mellett pedig tárgyként. Különbözőbb indoklást a rákérdezés-teszten kívül nem adnak.

<sup>33</sup> A hozzárendelő szemlélet egyébként Berrár Jolán révén vált közkedveltté (Huszár 1979).

Ugyanígy jelentéstani szempontok alapján csoportosítják a mellérendelő összetett mondatokat is, tartalmi-logikai viszonyoknak nevezik a köztük lévő kapcsolatot (kapcsolatos, ellentétes, következtető, magyarázó, választó). Az alárendelő összetett mondatok belső szerkezetét nem jelenítik meg az ágrajzon, azt tartják fontosnak, hogy az adott mellékmondat a főmondatnak melyik összetevőjét fejezi ki. Az alá- és mellérendelő mondatok határsávján helyezkednek el a szemantikai kritériumok alapján megragadott sajátos jelentéstartalmú mondatok (az *alá- és mellérendelés* fogalompár szerkezeti viszonyokat fejez ki).

A mondatok szerkezetén kívül foglalkoznak a mondatfajtákkal is. Nem a logikából ismert modalitásfogalomra építenek, hanem a beszélő szándékát tekintik elsődlegesnek. Kugler (1999) a mondatfajtákat szintaktikai kategóriának tartja, megkülönböztetve a modalitástól és a beszédaktustól, amely pragmatikai fogalom. Ennek ellenére az iskolai nyelvtanok nem hoznak szintaktikai érveket az elkülönítés mellett. Kas (2005) az óhajtó mondatok példájával illusztrálja, hogy valóban vannak olyan konstrukciók, amelyek formai alapon elkülöníthetők, ezek ugyanakkor nem felelnek meg a hagyományos iskolai nyelvtan *óhajtó mondat* kategóriájának.

Láthattuk, hogy az iskolai nyelvtan taxonómiákat állít fel, mondattana számos fogalommal dolgozik (határozók magas száma), ezek használata részletesebb indokolásra, felülvizsgálatra szorulna. Az elhatárolási kritériumok eklektikusak, hol formai, hol jelentéstani szempontok kerekednek felül, ez a terminushasználatot is befolyásolja.

#### 2.2.3.4. A mondattan az általános iskolai tankönyvekben

A Tankönyvdialógusok című könyv ajánlójában ezt olvashatjuk (Simon 2008):

„Magyar sajátosság, szinte már pedagógiai hagyomány, hogy nálunk az iskolai tanítás-tanulás nagyon erősen tankönyvvezérelt. Külföldi kollégáinkhoz képest a magyar pedagógusok nem csupán jóval nagyobb számban és arányban alkalmaznak (vásároltatnak meg) tankönyveket, munkafüzeteket, hanem azok tartalmihoz is hűségesebben (merevebben) ragaszkodnak. Ebből adódóan a tankönyvek meghatározó szerepet játszanak a tanítás–tanulás rendszerszintű és egyéni sikereiben, illetve kudarcaiban.”

A választott nyelvtankönyv például közvetetten hat a tantárgy népszerűségére is. „Egyrészt külső jegyeiben (mennyire színes és felhasználóbarát), másrészt tartalmában (mennyire áll a tematika a diákokhoz közel, mennyire felel meg a kor elvárásainak). Fontos, milyen a nyelvezete (mennyire felel meg az életkori sajátosságoknak), és nem utolsósorban az alkalmazott módszertan (a diákot aktív félnek tekinti-e, segíti-e a kooperációt, a konstruktív, kritikai attitűd kialakítását).” (Szabó 2011b)

Ebben a fejezetben négy általános iskolai tankönyvcsalád mondattani fejezetéről adok képet. A tankönyvkritika nem tér ki az elemzett tananyagok minden sajátosságára, nem részletezi a tipográfiát, a nyelvezetet és a módszertant is csak érinti, mivel csupán az ismeretközlő részekre koncentrálok.

„Vannak olyan faktorok, amelyek nehezítik, sőt, tulajdonképpen szinte lehetetlenné teszik a teljesen korrekt, statisztikailag is értelmezhető, azaz kvantitatív összehasonlító, tematikus tankönyvelemzést. (...) Fontos tisztázni a tankönyvhöz tartozó szatellit elemek szerepét az elemzésben: ha tartozik a tankönyvhöz munkafüzet, feladatlap, vajon kell-e számolni ezekkel is? Ehhez kapcsolható a következő kérdés: mivel a tankönyvek funkció szerint különböző típusokba rendelhetők, összehasonlítható-e egymással egy közlő, egy munkáltató és egy programozott tankönyv, tankönyvcsalád? Hogyan mérhető össze egy olyan tankönyv, amely csak a nyelvtan tantárgy tananyagát tartalmazza egy olyan, ami a

nyelvtant az irodalommal integráltan tárgyalja? Valamint: mondanak-e valamit a tankönyvek különbségeiről az oldalszámokat feltüntető arányok, ha a szedéstükör, a betűk mérete és a szöveg elhelyezése minden tankönyvnél más?” (Szabó 2011b)

Mindezeket a problémákat figyelembe véve a kvalitatív vizsgálati mód látszott gyümölcsözőnek. A 4 kiválasztott tankönyvet mindegyike szerepel a 2012/2013-as tankönyvjegyzékben. Az elemzésnél nem törekedtem a legapróbb részletek kiemelésére, inkább globális képet adok a tankönyvekről, egy konkrét példán (a jelzőkről szóló fejezeten) mutatom be a könyvek különbségeit és hasonlóságait.

A legfontosabb jellemzőket a 3. táblázatban foglaltam össze. Nem szerző, hanem a sorszámuk alapján fogom őket a szövegben említeni.

	1.	2.	3.	4.
<b>Szerző(k)</b>	Takács Etel	Antalné Szabó Ágnes, Raátz Judit	Széplaki Erzsébet	Adamikné dr. Jászó Anna, dr. Fercsik Erzsébet
<b>Cím</b>	A magyar nyelv könyve	Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 7-8. évfolyam számára	Nyelvtan és helyesírás Tankönyv 7. évfolyam, 8. évfolyam	Édes anyanyelvünk. Magyar nyelvtan 7./8. évfolyamos tanulók számára
<b>Kiadó</b>	Nemzeti Tankönyvkiadó	Nemzeti Tankönyvkiadó	Apáczai Kiadó	Dinasztia Tankönyvkiadó
<b>Kiadási év</b> <sup>kiadás</sup>	2005 <sup>1</sup>	2005 <sup>2</sup>	2010 <sup>16</sup> , 2010 <sup>17</sup>	2009 <sup>1</sup> , 2011 <sup>3</sup>
<b>Típusa</b>	információközlő	információközlő	munkáltató	munkáltató
<b>Munkafüzet</b>	van	van	nincs	nincs
<b>Évfolyam</b>	két évfolyamnak szól, egyben	két évfolyamnak szól, külön	egy évfolyamnak szól	egy évfolyamnak szól
<b>Mondattan oldalszáma/összes oldal-szám</b>	<b>7.</b> <b>8.</b> 98/156	50/92 29/83	140/196 61/144	75/157 71/204

**3. táblázat: Az elemzett tankönyvek legfőbb adatai**

Már a táblázatból is világosan látható, mennyire nehéz az összehasonlítás: két tankönyv két évfolyamnak szól<sup>34</sup>, ismeretközlő típusúak (munkafüzet is tartozik hozzájuk), kis alakúak, a másik kettő pedig különválasztja a 7. és a 8. évfolyam tananyagát és munkáltató jellegű, nagy alakú. Nem sikerült azonos kiadási évből származó tankönyveket beszerezni, de mindegyik legalább 2005-ös, azaz a 2003-as alaptantervnek megfelelő (az elsőt ugyan a 80-as években adták ki először, 2005-ben azonban átdolgozták). A tankönyvek nem azonos arányban foglalkoznak mondattannal, abban azonban megegyeznek, hogy 7. osztályban az egyszerű mondatot és a mondatrészeket, 8. osztályban pedig az összetett mondatokat tanítják. 7.-ben a tananyagnak legalább a fele mondattani jellegű, 8.-ban azonban van, ahol csak a harmada.

Mivel a tankönyvek tartalomjegyzéke sem egységes (míg a 3. tankönyv tartalomjegyzékében egy fejezetnek alfejezete van, és abban újabb alfejezeteket találunk, addig a 4. tankönyv egyáltalán nem állít fel hierarchiát), ez alapján magam állítottam össze

<sup>34</sup> Antalné Szabó Ágnesnek és Raátz Juditnak 2012-ben jelent meg külön 7. és 8. évfolyamra szóló tankönyve. Azért nem ezeket elemzem, mert a közoktatásban még kipróbálatlanok. A kiadó honlapján elérhető betekintő alapján a tankönyv külsőre sokat változott, de a grammatikatanítás tartalmában változatlan a tananyag. [http://www.ntk.hu/c/document\\_library/get\\_file?uuid=afdbe7f6-d0cb-4fa3-92bd-11baa1e6fdf8&groupId=10801](http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?uuid=afdbe7f6-d0cb-4fa3-92bd-11baa1e6fdf8&groupId=10801) (2012. 08. 10)

a 4. táblázatot, amely felsorolom, milyen témaköröket tartottak a szerzők említésre érdemesnek.

1.	2.	3.	4.
<b>A mondat</b> – Mi a mondat? A mondat részei: – Szavak és mondatrészek – Az állítmány – Az alany (mondatok alany és állítmány nélkül) – A tárgy (a tárgy és az ige kapcsolata) – A határozók (hely, idő, eszköz, társ, mód, állapot, ok, cél, részes, állandó) – A jelzők (minőség, mennyiség, értelmező, birtokos) – Szerkezetek a mondatban	<b>A szó szerkezetek (7)</b> – Alanyi-állítmányi – Tárgyas – Határozós (hely, idő, mód, eszköz, ok, cél, fok-mérték, állapot, eredet, eredmény, társas, részes; hogyan kapcsolódnak a bővítmények az alaptaghoz? állandó határozós, hogyan használjuk a határozós szó szerkezeteket?) – A jelzős (minőség, mennyiség, birtokos, értelmezős, hogyan használjuk a jelzős szó szerkezeteket?) – A mellérendelő szó szerkezetek (kapcsolatos, ellentétes, választó, magyarázó, következtető)	<b>Az egyszerű mondat szerkezete (7)</b> – A szöveg mondatai – A mondatrészek és a szó szerkezetek, a mondat fő részei, az alany és az állítmány, a predikatív szerkezet (az állítmány szófaja, fajtái, az alany szófaja és fajtái, az alany és állítmány egyeztetése) – A bővítmények (a tárgy és a tárgyas szintagmák szófaja, fajtái; határozók: hely és képes hely, idő és szám, mód és állapot, eszköz és társ, ok és cél, állandó, részes határozó, ritkábban használatos határozók, – Mellérendelő szintagmák – A jelzők és jelzős szintagmák (minőség, mennyiség, birtokos, értelmező)	<b>Mondattan (7)</b> – A mondat – A mondat osztályozása (a beszélő szándéka szerint; állító, tagadó; szerkezet szerint) – A mondat fő részei: az alany és az állítmány, szerkezet, elemzésük – A bővítmények: tárgy, határozók (hely, idő és szám, mód, eszköz, állapot, társ, eredet, eredmény, ok, cél, partitívuszi, határozói vonzatok, részes, hasonlító, mérték), jelzők (minőség, mennyiség, birtokos, értelmező) – Alárendelő szó szerkezetek – Halmazott mondatrészek – Hiányos mondat
<b>Mondatfajták</b> <b>Összetett mondatok</b> – Mellérendelő mondatok (hányféle összefüggés lehet a mellérendelő tagmondatok között, A mellérendelő mondatok fajtái) – Alárendelő mondatok – Az összetett mondatok írásjelei – Többszörösen összetett mondatok – A mondat jelentése – Idézés	<b>A mondatfajták (8)</b> – A mondatok fajtái a kommunikációs tartalom és szándék szerint (kijelentő, felkiáltó, óhajtó, felszólító, kérdő) – A mondatok fajtái szerkezetük szerint (egyszerű, összetett) – Az alárendelő összetett mondatok (állítmányi, alanyi, tárgyi, határozói, jelzői, sajátos jelentéstartalmú) – A mellérendelő összetett mondatok – A többszörösen összetett mondatok – Az írásjelek	<b>Összetett mondat (8)</b> – Az összetett mondat fogalma – Egyszerű vagy összetett mondat? – A mellérendelő és alárendelő mondatok megkülönböztetése (írásjelek) – A mellérendelő összetett mondat fajtái – Az alárendelő összetett mondat elemzésének lépései (sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok, a mondatrend) – Az alárendelő összetett mondat fajtái (jelzői, állítmányi, alanyi, tárgyi, határozói) – A többszörösen összetett mondatok	<b>Mondattan (8)</b> A mondatok osztályozása – Az egyszerű mondat szerkezete – Egyszerű és összetett mondatok – Az alárendelő összetett mondat (alanyi, tárgyi, írásjelek, idézés, határozói mellékmondat, jelzői, állítmányi, sajátos jelentéstartalmú, – Mellérendelő mondatok (kapcsolatos, ellentétes, választó, következtető, magyarázó) – A többszörösen összetett mondatok – A mondat a szövegben

**4. táblázat: Az elemzett tankönyvek témakörei a tartalomjegyzékek alapján**

A legrövidebb az 1. tankönyv. A *Mi a mondat?* kérdéssel kezdi a mondattan tárgyalását, és szemléletes példák segítségével mutatja meg, miért nem könnyű meghatározni ezt a fogalmat. A 2. fejezet már a mondatrészeket ismerteti: a *Mit állapítunk*



*meg?* és *Kiről állapítjuk meg?* kérdésekkel vezeti be az alany és állítmány fogalmát, valamint példákon keresztül összefoglalja az összes mondatrészt, ami a leckében előkerül. Hogy miért elemzünk mondatot, arra a következő magyarázatot adja: „A mondatok elemzésével azt vizsgáljuk, hogy milyen mondatrészekből épül fel egy-egy mondat, és hogyan kapcsolódnak egymáshoz a mondat részei” (Takács 2005: 18). Ezután az állítmánnyal kezdve veszi sorra a különböző mondatrészeket, mindig kitérve morfológiai jellemzőkre.

A fejezetek kérdve kifejtő módszerrel dolgozzák fel a tananyagot, egyszerű, követhető rajzokkal szemléltetve az összefüggéseket, majd a tapasztalatok összegzésével zárulnak. Egy szemléletes példa a fejezet kezdésére: „Mire valók a jelzők? Erre a kérdésre olyan szószerkezetekkel válaszolunk, amelyek nem alkotnak teljes mondatot; könyvcímekben – más művek, egyéb műalkotások címében is – jól meg lehet figyelni a jelzők szerepét.” (Takács 2005: 60). A tapasztalatok összegzése: „A mondatok elemzése és a szerkezeti vázlatok azt mutatják, hogy a jelzők *főnévvel* kifejezett mondatrészhez kapcsolódnak: az alannak, a névszói-igei állítmánynak, a határozónak és a birtokos jelzőnek is lehet jelzője. Igéhez tehát nem kapcsolódhat jelző, tehát sem az igei állítmánynak, sem az igenévvel kifejezett mondatrészeknek nem lehet jelzőjük a mondatban” (Takács 2005: 61). Ezek után pedig megismételve, röviden, vastagon szedve a „tanulnivaló”: „A jelzők valakinek vagy valaminek a tulajdonságát, mennyiségét vagy birtokosát jelzik. Főnévvel kifejezett mondatrészekhez kapcsolódnak: Jelző+főnév=jelzős szerkezet” (Takács 2005: 62).

A tankönyv tehát következetesen építi fel rendszerét, amely első ránézésre is a klasszikus leíró nyelvtan fogalmain alapul tízféle határozójával, négyféle jelzőjével, és az alany–állítmány közti hozzárendelő viszonnal. A *vonzat* szó is előfordul, kétszer is: egyszer a tárgy kapcsán a *bővítmény* nem tisztázott rokonértelmű kifejezéseként, majd az állandó határozóknál, ahol a szövegben a régensre is van utalás (Takács 2005: 58–59: „Ezt a határozót az ige kívánja maga mellé” „az igék és melléknevek *nem a szót* vonzzák, hanem a *ragot* vagy a *névutót*”). A tankönyv a szófajokra való állandó hivatkozással arra utal, hogy a mondatban betöltött szerepet és a bővíthetőséget morfológiai tulajdonságokból levezethetőek tartja. Mondatelemzésében a rákérdezéssel részesíti előnyben, mind az aláhúzásokat, mind az ágrajzot használja. A szintagmákról is szót ejt az egyszerű mondatról szóló fejezet végén három oldalban, a szórendről azonban nincs benne szó. A mellérendelő mondatokat a tartalmi–logikai viszonyok alapján osztályozza, ebben a fejezetben főként irodalmi példákat vesz sorra. Az alárendelések fajtáit a főmondatban kifejtett mondatrész alapján nevezi meg, tárgyalja a főmondat és a mellékmondat sorrendjét, majd a sajátos jelentéstartalmú (feltételes és hasonlító) mondatokra hoz példát. A mondattani tananyagot az idézetről szóló ismeretek zárják, előtte azonban egy érdekes fejezetben a mondat jelentése is előkerül. Szerkezeti kétértelműségek mellett szemantikai kérdések, előfeltevések és nyelvhelyességi problémák vegyesen fordulnak elő ezen a két oldalon.

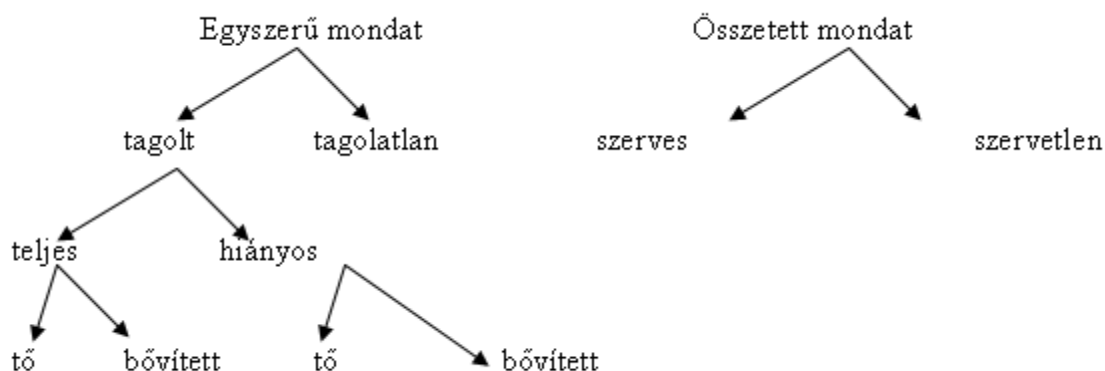
A 2. tankönyv eltérő felépítést mutat: nem vezeti be a fejezetet a mondat fogalmának magyarázatával, nem tesz fel kérdéseket arra vonatkozóan, mire jó a mondatelemzés, bár a szószerkezeteket tárgyaló fejezet előtt a nyelvi rendszer ismertetésekor előkerül a mondat is (itt apró betűs szöveggént utal a szórend szerepére). A szószerkezetek felépítésének bemutatása után (alaptag–bővítmény) az alanyról és az állítmányról szóló fejezet indítja a mondattani témát. A fejezetek mindig szépirodalmi mottóval indulnak, az alfejezetekben is főként szépirodalmi példákat találunk. Ezekben az idézetekben vastagon kiemelt mondatrészekhez kapcsolódik 1-1 kérdés, majd magyarázó szöveg és táblázatok következnek. Míg az 1. tankönyv az ige és a tárgy kapcsolatáról beszél, addig a 2. tankönyv szeretné elkerülni az alaktani és a mondattani kategóriák összekeverését, ezért

bonyolult meghatározásokkal találkozhatunk: „A tárgy valamilyen cselekvésfogalmat megnevező szó bővítője” (Antalné – Raátz 2005: 45) Az 1. tankönyvhöz hasonlóan ugyan tárgyal morfológiai jellemzőket, de nem sugallja, hogy a bővíthetőség a szó szófajából következik.

Az 1.-es tankönyvhöz képest 6 határozóval többet nevez meg (fok–mérték, eredet, eredmény, tekintet, szám–állapot, hasonlító), apró betűben pedig a szabad bővítőmóról és a vonzatokról is találunk ismertetést (a szabad határozó lazán, a vonzat pedig szorosan kapcsolódik az alaptaghoz, Antalné – Raátz 2005: 63). A jelzők előtt *Hogyan használjuk a határozós szószerkezeteket?* címmel nyelvhelyességi problémákról ír.

A jelzőkról írt fejezetet a következő feladat vezeti be: „Alkoss a képről olyan jelzős szerkezetet, amelyekben melléknevek bővítenek főneveket!” (A képen egy család látható a tóparton, Antalné – Raátz 2005: 69.) Ezután a jelzős szószerkezetre hoz példát, majd pedig az alany–állítmányi és a jelzői viszony kapcsolatára („a jelzős szerkezetek az alany–állítmányi szószerkezetekből alakultak ki”, Antalné – Raátz 2005: 70. Azt nem tudni, hogy ezt történeti vagy más vonatkozásban érti a tankönyv). A négyféle jelző bemutatása után apró betűvel közli az alaptag lehetséges szófajait, megtanulandó meghatározást a jelzőre nem hoz.

7. osztályban még részletesen tárgyalja a szószerkezeteken belül a mellérendelőket, majd 8.-ban a mondatfajtákkal kezd. A mondatfajták után a *Mondatok fajtái szerkezetük szerint* című fejezetben a következő ábrával találkozunk (Antalné – Raátz 2005: 114):



**3.ábra: A 2. tankönyv ábrája a mondat szerkezetéről (Antalné – Raátz 2005)**

Az alárendelést és a mellérendelést az 1. tankönyvhöz nagyon hasonlóan kezeli, csak sokkal részletesebben, mindegyik határozótípusra hoz példát. A sajátos jelentéstartalmú mondatok köre is bővül, itt így szól a lista: hasonlító, feltételes, következményes, megengedő. Az előzőhöz hasonlóan a többszörös mondatok, az írásjelek és az idézés zárja a mondatnapi tananyagot.

Erre a tankönyvre nem jellemző sem az 1. tankönyv morfológiai megalapozottsága (bár rengeteg alaktani ismeret tartalmaz, ezek felsorolás jellegűek), sem annak kérdve–gondolkodtatva építő stílusa. A tankönyvszöveg tömör, egyszerű, a kérdések mindig a szépirodalmi példákhoz kapcsolódnak. A szöveg célja, hogy a nyelvi jelenségeket kategorizálja, ezt a taxonómiai szemléletet a számtalan táblázat is megerősíti. Enyhe nyelvművelő attitűdöt jelez, hogy a mondatrészek használatával kapcsolatban nem pragmatikai ismeretek, hanem nyelvhelyességi vétségek szerepelnek.

A 3. tankönyv 7. osztályos mondatnapi anyaga annak az ábrának a módosított változatával kezdődik, amely az elsőben egyáltalán nem szerepelt, a 2. tankönyvben pedig 8. osztályos anyag volt (az apró módosítás: itt a hiányos mondat nincs felosztva tő és

bővített részre). A bővített mondat alatt a következőt olvashatjuk: A+Á+T+H+J. A diák itt még nem tanult a mondatrészekről és az azokat jelölő szimbólumokról, ezt tehát még nem értheti. Ha később visszalapoz, akkor pedig esetleg azt is gondolhatja, hogy egy bővített mondatban ebben a sorrendben követik egymást a mondatrészek, és mindegyikük kötelező. Az ábra tehát megtévesztő.

A könyv nyelvművelő szellemiségét jól mutatja, hogy a *Miért van szükség a mondatok szerkezetének vizsgálatára?* kérdést így válaszolja meg: „Többek között azért, hogy mintát kapj a helyes mondatalkotásra. Hogy összehasonlíthasd a nyelvileg tökéletes mondatokat az általad alkotott mondatokkal. Így észreveheted és kijavíthatod a nyelvi, nyelvtani hibáidat.” (Széplaki 2010a: 43). Egyértelmű, hogy egy kompetenciaalapúnak mondott tankönyv éppen a Chomsky-féle eredeti kompetenciafogalmat nem érvényesíti: úgy tekint a tanulóra, mint aki nyelvét hibásan használja.

A mondat szerkezeti fajtáit a mondat definíciója követi, kiemelve annak szövegbeliségét. (Ez a tankönyv is, mint a másik kettő, a Deme-féle meghatározást preferálja). A mondatfonetikai elemeket is tartalmazó mondatfajtákról szóló rész nyelvhelyességi tudnivalókkal és feladatsorral zárul.<sup>35</sup> A feladatok közt helyesírási, nyelvhelyességi, hangos olvasási, szövegalkotási feladatok is vannak. Minden lecke fejelettervvel zárul, amely vázlatosan összefoglalja a leglényegesebb információkat. A fejelettervekből az látszik, hogy a diáktól a leírtak reprodukálását várja el, nem tesz fel kérdést a leírtak miértjével kapcsolatban.

Külön lecke foglalkozik a tagadással és az állítással (1. könyvben mindössze negyed oldalnyi volt erről), a tagadó mondat szórendjére azonban nem utal. A 2. könyvhöz hasonlóan ezután következik a szószerkezetek tárgyalása, a rákérdezéses módszer és a predikatív viszony bemutatása. Az előző kettővel ellentétben ez a könyv ragaszkodik az idegen kifejezésekhez a nyelvi jelenségek megnevezésében (a szószerkezet mellett is mindig ott áll a *szintagma*). Az implicit alanyi argumentumot tartalmazó mondatok itt nem alanytalan, hanem *tapadásos alanyú mondat* néven szerepelnek.

A feladatok között sok olyan információ jelenik meg *Jó ha tudod!* címszó alatt, amelyek az 1. és 2. könyvben nincsenek benne. Például utal a magyar pro-drop jellegére (Széplaki 2010a: 65), de arra is, hogy a „nyomatékos helyen” álló névmást viszont ki kell tennünk (Széplaki 2010a: 82). Minden szintagmához tartozik egy olyan fejezet, ahol a mondatrészek lehetséges szófajáról van szó, szemlélete a 2. könyvéhez hasonlít ebből a szempontból.

A határozóknál újdonság, hogy a képes helyhatározónak (amely „a cselekvés stb. gondolatainkban élő helyét jelöli meg” Széplaki 2010a: 113) is szentel fejezetet. Az állandó határozóknál említi a vonzatot is, az állandó határozót úgy tekinti, mint „egy, az alaptagtól függő, meghatározott grammatikai formában” jelenlévő határozót. Ugyanazokat a határozók szerepelnek itt is, mint a 2. könyvben (a tekintethatározó kivételével); az eredet, eredmény, fok-mérték és a hasonlító határozó *A ritkán használatos határozók* között foglal helyet. A határozókat tárgyaló fejezetet itt a mellérendelő szintagmák követik, majd a jelzők.

A jelzők fejezete szépirodalmi példával indul, megtudhatjuk, mit fejez ki a jelző, hogy a predikatív szerkezetből alakult ki, és azzá visszaalakítható (Széplaki 2010a: 161), majd egy példasort találunk a jelzői alaptag lehetséges mondatrészi szerepeiről. Egy mondatban a „névszói csoport” fogalom is megjelenik: „A jelzői bővítmény alaptagja leggyakrabban főnév. Ez a jelző névszói csoportba való tartozását mutatja, tehát az igének nem lehet jelzője.” (Széplaki 2010a: 161). A jelző ragtalanságát követően arról is értesül az olvasó, hogy jelző nélkül „színtelen, pontatlan, esetleg félreérthető lesz a szöveg.”

<sup>35</sup> Mivel az 1. és 2. könyvben nem találhatók feladatok, ebben az elemzésben főként az ismeretközlő szövegeket vizsgálom.

(Széplaki 2010a: 161). A jelző meghatározása pedig így hangzik: „A jelző az a mondatrész, amely az alaptag valamilyen tulajdonságát, mennyiségét, birtokosát adja meg. Jelölése: ..... és előtte (vagy utána) a jelző fajtájának jele. A jelző alaptagjával jelzős szerkezetet alkot.” (Széplaki 2010a: 162).

Bár nem célom mondatról mondatra felfedni a tankönyvek pontatlanságait, ebben a könyvben a sokadik félreérthető kijelentéssel lehet találkozni. A fenti definícióból például az derül ki, hogy egy mondatrész egy másik mondatrésznek, az alaptagnak a tulajdonságait határozza meg (holott a szerző valószínűleg a mondatrésszel jelölt dolgok, fogalmak tulajdonságaira gondolt).

A 8. osztályos tananyag azzal az érdekes kérdéssel kezdődik, hogy egyszerű vagy összetett mondatok-e a halmazott mondatrészek. A kérdés érdekes, indoklás azonban nincs: „A halmazott mondatrészes mondatok egyszerű mondatok, bármilyen bonyolultnak tűnnek is” (Széplaki 2010b: 27). Megtudhatjuk, hogy az „értelmezőszerű részek” is egyszerű mondatok (Széplaki 2010b: 28), a megszólítás viszont elemzés nélkül külön tagmondatnak számít. Az alá- és mellérendelés különbsége (a mellérendelők között csak tartalmi–logikai kapcsolat van, grammatikai nincs) után a mellérendelés jól ismert fajtái, az alárendelő mondat elemzésének lépései, majd a 2. könyvből is ismert sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok következnek. Az alárendelésnél ismét találunk értelmezésre szoruló meghatározást: „A vonatkozó névmás élőlényekre, élettelen tárgyakra, elvont fogalmakra, ezek tulajdonságára, mennyiségére előre- vagy visszautaló szó” (Széplaki 2010b: 48). Valószínűleg élőlényeket jelölő szavakra utalnak előre és vissza ezek a névmások.

Az alárendelések fajtái között itt is találkozunk az idézéssel, majd a többszörös alárendelésekkel és az összefoglalóval zárul a fejezet.

A tankönyv jellemzője a munkáltató jelleg, a feladatok sokszínűek, témájuk korszerű (például kortárs filmről is találunk szöveget). A grammatikai tartalom a 2. könyvéhez hasonló, csak sokkal több apró részletre hívja fel a figyelmet a szerző. Ezek a kis megjegyzések, de sokszor még a megtanulandónak kinevezett részek is pontosításra szorulóknak, mert a szerző megfogalmazásában félreérthetők, pontatlanok.

A 4. tankönyv a mondat fogalmának tisztázásával kezdődik, egy szövegrészlet alapján kell válaszolni olyan kérdésekre, hogy hány mondatból áll, mi a mondatok tartalma, mik az író gondolatai<sup>36</sup> (Adamikné – Fercsik 2009: 36). Arról nem tesz fel kérdést, hogy vajon mi is az a mondat, és miért érdemes vele foglalkozni. A Deme-féle definíció itt is a hivatkozási alap, de találunk utalást az előfeltevésekre is, bár túlságosan felszínesen: „Jó tudnunk, hogy nincs minden gondolat benne a szövegben, mert főleges mindent leírni” (Adamikné – Fercsik 2009: 36).

Az első fejezetet a beszélő szándéka szerint osztályozott mondattípusok részletes ismertetése követi. Dicsérendő, hogy megmutatja, hogy a nyelvtani forma és a mondatfajta nem mindig egyeztethető össze (felszólító igével is lehet óhajtást kifejezni), és önkritikát is gyakorol: „Már hozzászokhattál, hogy a nyelvtanban semmi sem olyan kristálytisza, mint ahogy azt eléd tárjuk” (Adamikné – Fercsik 2009: 42). Kár, hogy más helyeken nem használja ki a lehetőséget, hogy az egyértelműnek bemutatott osztályozás problematikus eseteire és miértjeire is rákérdezzen.

Az állító és tagadó mondatok tárgyalása után a mondatok szerkezetéről van szó. A feladatok szövegében tudottnak feltételezi a mondatrészek elnevezését, holott ebben a tankönyvben az *alany*, *állítmány* terminusok itt fordulnak elő először (Adamikné – Fercsik 2009: 45). A 2. tankönyv szemléletét módosítva tagolatlan és tagolt mondatokról beszél, ez

---

<sup>36</sup> Pontosabban: „Miről szól végülis ez a is szöveg? Mik az író gondolatai?” (Adamikné – Fercsik 2009: 36). Bár ez nem irodalom tankönyv, szerencsésebb volna, ha a pozitívista irodalomfelfogás helyett a befogadásra helyezné a hangsúlyt: „Mit üzen számodra ez a szöveg?”

utóbbin belül különböztetve meg az egyszerű (tő és bővített), valamint az összetett mondatot. Ezután az állítmány, az alany, a hozzárendelő szerkezet és a határozók következnek. A lecke újdonsága a határozók három csoportra osztása (körülmény, logikai viszony és vonzathatározók), valamint a partitívuszi (részelő) határozó bevezetése, valószínűleg a Magyar Grammatika ihletésére. Tizennégyféle határozóról ír, a vonzathatározók között feltüntetve a részes- a hasonlító- és a mértékhatározót (ez utóbbi „két összehasonlított személy vagy dolog közötti különbség mértékét határozza meg” Adamikné – Fercsik 2009: 94). A vonzatosságot egyértelműen szófaji meghatározottságúnak tartja, szerinte a „vonzathatározó az ige vagy más szófaj (főleg melléknév) jelentését egészíti ki. Mindig ugyanazzal a raggal használjuk.” (Adamikné – Fercsik 2009: 92)

Az egyes fejezetek felépítése nagyon hasonló: gyakran már a fejezet címe után a megtanulandó ismeret következik, aztán mondatpéldákat olvashat a tanuló szemléltetésül, és ismét tanulnivaló következik. A fejezetek nagy részében *Álljunk meg egy szóra!* címmel nyelvhelyességi intelmeket találunk párbeszédes formában, a feladatok pedig megtanultak gyakoroltatását célozzák a Bloom-taxonómia legalsó gondolkodási szintjére jellemző kérdésekkel (Ismerd fel! Húzd alá! Elemezed a példának megfelelően!).

A jelzőkről szóló rész is követi ezt a struktúrát: a cím után felsorolja a jelzők fajtáit, majd egy szépirodalmi szövegrészlet következik, amelyben a jelzőket emelték ki, és a minőségjelzős szerkezetek elemzését is láthatjuk. Általános meghatározást a jelzőkre nem ad, a megtanulandó definíció a minőségjelzőre így hangzik: „A minőségjelző a jelzett szó tulajdonságát vagy terjedelmét fejezi ki. Kérdései: milyen? mekkora?+ az alaptag. A minőségjelző sajátos fajtája a kijelölő jelző, kérdése: melyik? hányadik? + az alaptag. A minőségjelzős szószerkezet alaptagja rendszerint főnév.” (Adamikné – Fercsik 2009: 98). Az ezt követő példák a minőségjelző kifejezőeszközeire adnak példákat elemzéssel, a minőségjelzők szófajáról szóló tanulnivaló után elemzési feladatok, majd egy a kijelölő jelző ragozhatóságáról szóló valóban érdekes *Álljunk meg egy szóra!* szöveg következik. A leckét szerkezeti ágrajzok és nyelvhelyességi (*Mondhatta volna szebben?* kérdéssel indító) kérdés zárja.

A 7. osztályos anyag befejező leckéi az alárendelő és mellérendelő szerkezetet, a halmozott mondatrészeket és a hiányos mondatot tárgyalják. A 8. osztályos tananyag a fejezetek szerkezetét tekintve a 7. osztályos tankönyvvel azonos, tartalmában a 3. könyvhez hasonló. Az ismétlődő fejezetek után határozófajtanként ismerteti az alárendelő mondatok fajtáit, majd nagyon részletesen, sok példával a mellérendelést és a többszörösen összetett mondatokat.

A 4. tankönyvről összességében elmondható, hogy nem épít a gyermeki felfedezésre, hiszen már a leckék elején közli a legfontosabb tudnivalókat (a borítón itt is szerepel, hogy kompetenciaalapú). Ez nem felel meg Antalné (2002) elképzeléseinek sem, aki a grammatika tanításában az induktív elvet alkalmazza.<sup>37</sup> A tankönyv egyértelműnek feltüntetett kategóriáival és a mindentudó tanár figurájával a megkérdőjelezhetetlenség látszatát kelti, és erőteljesen nyelvművelő attitűd jellemzi. A vázolt rendszer a 4 tankönyv közül ebben a legbonyolultabb, nem indokolt például a partitívuszi határozó bevezetése. A

<sup>37</sup> Antalné (2002:150) így foglalja össze a grammatikai tartalmak megtanításának lépéseit:

„–a nyelvtani fogalom szemléltetése példák segítségével;  
– a nyelvtani példák grammatikai elemzése;  
– a példák elemzése alapján az új nyelvtani fogalom meghatározása, a fogalom jellemzőinek megfogalmazása;  
– a nyelvtani fogalom kommunikációbeli szerepének föltárása;  
– a nyelvtani fogalom felismerésének, megnevezésének és meghatározásának gyakorlása;  
– a nyelvtani fogalom önálló alkalmazása a szóbeli és az írásbeli kommunikációban.”

könyv nyelvezete egyszerű, a meghatározásokban azonban helyenként a 3. tankönyvhöz hasonló félreértéseket is találni (lásd pl. a minőségjelző definícióját).

A tankönyvek áttekintése alátámasztotta, hogy az iskolai grammatikának a 2.2.3.3. fejezetben felsorolt jellemzőitől egyik tankönyv sem tér el gyökeresen. A tankönyvek mondattananyaga legfeljebb abban különbözik, hogy az egyes szerzők változtatnak a feldolgozás sorrendjén. Kisebb különbségeket találunk a mondat szerkezeti fajtáinak megállapításában (a *tőmondat* fogalmát azonban mindegyik használja), illetve a felsorolt határozók számában és megnevezésében. Az 1. tankönyvben találkozunk a legkevesebb fajtával, a 4.-ben pedig még partitívuszi határozóról is szó van.

Egyik tankönyv mondattani anyagában sem találunk idegen nyelvi példákat, holott a 4. tankönyv borítója elvileg erre utalna (különböző nemzetek zászlóit lehet látni mindkét évfolyam tankönyvében). A szórendet szintén egyik tankönyv sem tárgyalja külön fejezetben, ha előkerül, apró betűs kiegészítő anyagként utalnak a szerepére.

Nagyobb az eltérés a feldolgozás módjában, annak szemléletében, és ez független a tankönyv típusától. Az 1. tankönyv ugyanis a másik hárommal szemben kérdéseken keresztül vezeti a tanulót a következtetésig, a többi tankönyv ismeretközlő részei viszont a taxonómiára helyezik a fő hangsúlyt, és gyakran indoklás nélkül sorolnak egy-egy nyelvi jelenséget ilyen vagy amolyan osztályba. Ez nem kedvez a kritikai gondolkodás kialakulásának, és akadályozza a kooperációt is. A kooperatív tanulás – mint ahogyan erről a 2.2.1. fejezetben is szó volt –akkor eredményes, ha a gyerekeknek lehetőségük van közösen megkonstruálni a tudást. Ezt nem támogatja, ha a tananyag minden részlete ismert, ha a tanár a tudás egyedüli forrása, ha a megtanulandó rendszerben nincs mód a kategóriák, fogalmak, elvek megkérdőjelezésére.<sup>38</sup>

Míg az 1. tankönyvben nem dominál a nyelvhelyességi szellem, a 2.-ban pedig csak néhány helyen bukkan fel, a 3. és a 4. tankönyv egyértelműen ezt helyezi előtérbe. A függőségi nyelvtan belső rendszerének megfelelő, egyszerű definíciókat találunk az 1., és részben a 2. tankönyvben is, de a 3., és helyenként a 4. tankönyv is ellentmondásos meghatározásokat közöl.

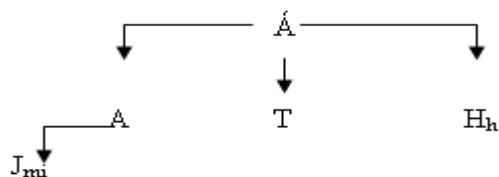
#### *2.2.3.5. A mondattan helye és szerepe a nyelvtananyagban a kísérleti és alternatív tananyagokban*

A 2.1.2. fejezetben bemutatott reformtörekvések közül Zsolnai NYIK programja nem a mondattani anyagában alkot újszerűt. A Deme-féle irányzatra épít, ezt a 8. osztályos tankönyv expliciten ki is mondja (H. Tóth 2004: 52). Az előző fejezetben elemzett tankönyvekkel ellentétben tudatosítja, hogy „véges számú elemből elméletileg és gyakorlatilag is végtelen számú mondatot alkothatunk”. (H. Tóth 2004: 52). Ezek után viszont ebben a tananyagban is a mondatfajták, a mondat logikai viszonya, valamint mondat szerkezeti fajtái (a *tőmondat* fogalmával) következnek. A mondatrészeket is a hagyományos nyelvtan szerint kezeli.

A könyv 1991-es 6. osztályos anyaga annyiban módosít a fentiekben, hogy azt a modellt is bemutatja, amelyben az állítmány a mondat fő szervezője, az alany pedig ennek vonzata. A mondaton belüli hierarchiaviszonyokat nyilakkal jelöli. A *Kíváncsi kisfiú elolvasta a meseregényt a könyvtárban.* mondat ágrajza:

---

<sup>38</sup> Ez összefüggésben van azzal is, hogy a tankönyvek nem reflektálnak saját elveikre.



**4. ábra: Mondatelemzés a NYIK-program szerint**

A Bánréti NYKIT-nek nevezett programja azonban más utakat követ. Felhasználja a Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének anyagait, míg azonban a FINYEMU füzetek a morfémaszintig elemeznek és a középiskolásoknak szólnak, addig Bánréti tananyagai a hagyományos mondatész-elnevezéseket használják és felső tagozatosoknak készültek. Az 5–6. osztályos anyag (Bánréti 1997) mondattani központú, nem nyelvi szintenként építkezik. A mondat ugyanis a legkisebb nyelvi egység, amelyre a nyelvi kreativitás produkciós oldala alkalmazható, és egyben megfigyelhető hangalak és jelentés szabályba foglalható kapcsolata. A morfológiai ismeretek a mondattani fejezetek között foglalnak helyet, különösen a *Nyelvi szabály* című fejezetben. A tankönyv feladatai segítségével a gyermekek elemi, minimális szerkesztettségű mondatokból „bonyolult” mondatokat alkothatnak (olyanokat, amelyek a kötelező vonzatokon kívül szabad bővítményeket is tartalmaznak), bonyolult mondatokból pedig elemieket. A program használja a magmondat fogalmát is. Ez az az elemi mondat, amely az adott bonyolult mondat vázát adja, azaz alanya és állítmánya az adott bonyolult mondatnak is alanya és állítmánya. A műveletek közt szerepel a magváltás, ennek kapcsán felhívja a figyelmet a magmondatnak a kommunikációban betöltött univerzális szerepére.

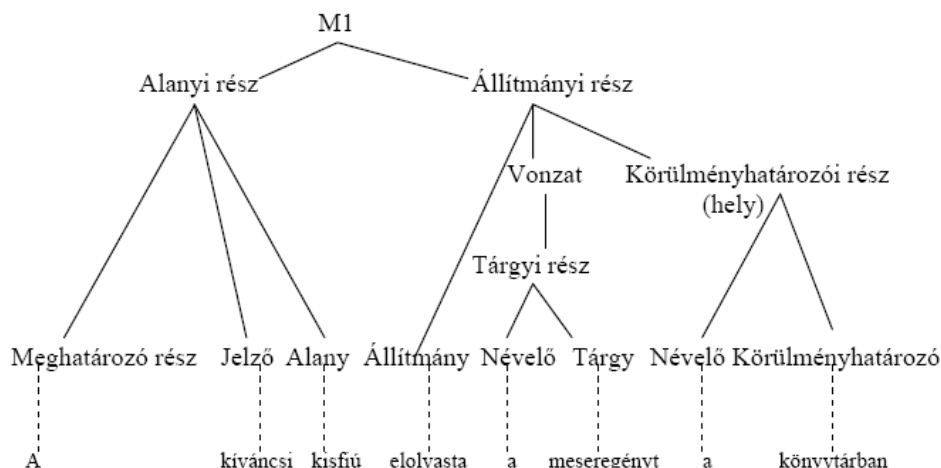
A tankönyv tárgyalja a szokásos és szokatlan mondatok témakörét (metaforikus, irodalmi példákat), ezután az alany–állítmányi szerkezetéről, valamint az elemi mondatok beágyazásairól szól. Szerepet kap a névelő is „meghatározó rész” néven, a vonzatokat és a körülményhatározókat külön kezeli. A modell célja a szórend leképezése, és ennek eszköze az összetevős szerkezet. Ugyanakkor nem használ transzformációkat, ezért csak olyan mondatokat elemez, amelyben a mondatrészek sorrendje: alany–állítmány–vonzat–körülményhatározó.

A Bánréti csökkentette a megtanulandó fogalmak számát, és „a nyelvi kompetenciát kihasználva, a véges szabálykészlet és a véges elemű szókészlet kreatív használatával próbálta bemutatni a nyelvi kreativitás végtelenségét.” (Kerber 2002). A grammatikát a gyerekek nem megtanulandó magyarázatok, hanem felfedezendő szabályok formájában sajátítják el.

A grammatikai ismeretekhez általában szorosan kapcsolódnak a kommunikációs gyakorlatok, amelyekben a tanult nyelvi jelenségeket hétköznapi helyzetekben figyelhetik meg a diákok, közben mintegy észrevétlenül korszerű pragmatikai ismereteket is elsajátítva (van szó a téma–réma viszonyokról, előfeltevésekről, indirekt beszédaktusokról).

A tankönyv azonban nem mentes a következtetlenségektől: hiányzik belőle egy jó morfológiai összefoglaló fejezet, nem vezeti be a határozók fajtáit, ugyanakkor már az alany–állítmányi fejezetben használja őket. Keveri a szintaktikai funkciókat a kategóriával, a mondatrészek jelentésére vonatkozó megállapítások (a mondatrészek mindig forma–jelentés párok) a hagyományos nyelvleíráshoz hasonlóan homályosak. Az 5–6. osztályos anyag meglehetősen szűkös ábrázolási lehetőségeket biztosít: alany–állítmány–vonzat–körülményhatározó sorrendtől különböző mondatokat nem tud elemezni. A birtokos szerkezetek és a vonatkozó mellékmondatok mondatokból való levezetése szellemes megoldás, a transzformációnak arra az értelmezésére épít, amit Chomsky 1956-os első

művében vallott, és amelyet Magyarországon az elsők között Antal László ismertetett. Az így keletkezett ágrajzok azonban átláthatatlanok és nem szolgálják a megértést. Az 5. ábra ágrajza jól mutatja, mennyire más ez a mondatelemzés, mint a hagyományos iskolai (Medve –Szabó 2010b).



**5. ábra: Egy mondat ágrajza a NYKIT-program szerint**

A 7–8. (és egyben 9., tehát már középiskolai) osztálynak szóló tananyag (Bánréti 1997b) a *Szövegtan, nyelvelmélet, generatív mondatattan* alcímet viseli. Ebben olyan, a mondatattannal összefüggésbe hozható fejezetek szerepelnek, mint a modell és a rendszer (tantárgyközi viszonylatban is). A generatív mondatattani részben pedig a szórend kerül előtérbe (van szó topikról, fókuszról, mozgékony igekötőkről, kérdésről, tagadásról, a kötéselvek néven ismert elméletről, a birtokos mozgásáról és még a mondatátszövődésről is). Ebben a tankönyvben növekszik a hosszú magyarázó szövegek száma, ami nem csoda, hiszen minden olyan jelenséget tárgyal, amely a generatív nyelvészeti kutatásokban is előfordul. Mivel nem szelektál a témakörök közül, ezért bármennyire is következetes a felépítése, a korosztály számára bonyolultnak tűnik a rendszere. Következetlensége, hogy nem mindig veszi figyelembe az 5–6. osztályban tanított tananyagot, itt már nincsen szó alanyról és állítmányról, szófaji kategóriák szerepelnek az elemzésekben. Az X'-elmélet és a transzformációk csak háttértudásként szerepelnek a tananyagban, expliciten nincs szó mozgatókról a fókusz vagy a topik esetében, így viszont nem indokolt a hosszú birtokos transzformációját a komponak nevezett jegyzőztő megoldással kivitelezni. (A komp persze nagyon szellemes magyaráítás).

Néhány kisebb belső ellentmondása ellenére a Bánréti-program szellemisége befolyásolta leginkább azt a mondatelemzési eljárást, amit a 3.3. fejezetben bemutatok. Rokonszenves mondatattani szemlélete, generatív elméleti alapozása, tantárgyközi kitekintései, heurisztikus elve, logikus stílusa, fejlődéslélektani megalapozottsága, törekvése a grammatika és a kommunikáció összekapcsolására és az, hogy a differenciálást is lehetővé teszi. Ezeket a Bánréti-programhoz hasonlóan igyekszem magam is érvényesíteni. Ami az NYKIT-hez képest változik a vázolt eljárásban, az a használt fogalmak pontos meghatározása, új mondatrészi szerepek bevezetése, valamint az ágrajzon is jelölt átalakítások mellőzése.



Az alternatív programok közül érdemes még megemlíteni az Educatio Kht. *Szövegértés-szövegalkotás* programcsomagjait<sup>39</sup>. A programcsomag 1. osztálytól 12. osztályig évfolyamokra lebontva tartalmaz irodalmi és nyelvtani anyagot egyaránt. Csak nyelvtannal foglalkozó munkafüzettel először 6. osztályban találkozunk (*Szóbeliség és írásbeliség* címen), de az egyes munkafüzetekben előbb is előbukkan 1–1 nyelvtani fejezet. Az első grammatikai anyag az 5. évfolyam *Történetek az állatokról* munkatankönyv része, amely a névszói szerkezetekkel indít (itt ilyen témaköröket találni: jelzői és határozói módosítók, szófajok, határozott és határozatlan névszói kifejezések). A *Kapcsolatok 1.* munkafüzetében a *Névszói szerkezetek mondatbeli szerepe* címet viseli a következő grammatikai anyag. A Bánréti-programhoz hasonlóan a nyelvtudásról és a mondatról szóló vitákkal indít, majd a névszói szerkezetek végződéseit fedeztet fel. Eztán alanyi és állítmányi részre osztja a mondatot. Még ebben a fejezetben bevezeti a határozói módosító és a tárgy fogalmát, és kitekint a szórendre, más nyelvekre is rákérdezve. A *János vitéz* kapcsán a névszók fajtáiról, majd a 6. osztályos anyagban a határozott és határozatlan igeragozásról van szó. A 6. osztályos *Kapcsolatokban* az egyeztetés és a névszói állítmány kerül a középpontba, a *Kaland* munkafüzet tárgyalja az ige vonzatait. 7. osztályban (*Kisfiúk és nagyfiúk*) a topik és a komment tagolás, 8. osztályban pedig az összetett mondat témaköre bukkan fel (*A költészet nyelvtana – a nyelvtan költészete* című munkatankönyvben).

A programcsomagok felfedeztetésre épülnek, a kooperatív tanulásszervezési eljárásokat és a modern nyelvészet eredményeit beépítik a tananyagba. Mivel a programcsomagok a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztését tűzik ki célul, a különböző témakörök és feldolgozott szövegek köré épül a többi ismeret, a grammatikai tananyag fent vázolt sorrendje sajátos logikát mutat. További érdekesség, hogy az alaktan és a mondattan nem különül el, a szerzők pedig átértelmezik néhány megszokott fogalmat (az alanyt alanyi szerkezetként definiálják, csak háromféle szófajt különítenek el – névszó, ige, nem toldalékolható tövek). A szófaji és a mondatrészi kategóriák gyakran keverednek, és mivel ágrajzokat az általános iskolai tananyagban nem találunk, egyes szerkezetek elemzési kérdései (segédigék és infinitívusok) homályban maradnak (a nyelvtani koncepcióról lásd Kálmán – Molnár 2009). A tankönyv korszerűsége és bátor újításai rokonszenvesek, de akadályozza az átláthatóságot, hogy a nyelvtani anyagot számos munkatankönyvbe szórták szét.

A 3.3. fejezet mondattani modulja nem ezt a koncepciót követi, mivel nem a szövegértés, hanem a grammatika áll a középpontban, és ez köré épülnek a kommunikációs ismeretek. A grammatikai tananyag felépítésében más utakat követ, de a fogalmak szintjén sokat merít a programcsomagokból.

### 2.2.3.6. A tantárgy népszerűsége egy empirikus kutatás tükrében

Az eddig bemutatott kérdésekhez, problémákhoz a szakirodalom és a tankönyvek tanulmányozása nyomán jutottam. Ugyanakkor arra is kíváncsi voltam, vajon hogyan vélekednek az anyanyelvi nevelésről, a nyelvtan tantárgyról és ezen belül a mondattanról az oktatás résztvevői, vagyis a tanárok és a diákok. Mennyire kaphatók a magyartanárok az újításokra?

Ebben a fejezetben egy kérdőíves vizsgálat eredményeit ismertetem. Dolgozatomban nem ez a kutatás áll a központi helyen, a felmérés nem reprezentatív. Mégis fontosnak

<sup>39</sup> Mivel az egyes munkatankönyvek más-más szerzők munkái, ezért a dolgozatban mindenütt a programcsomagok nevével hivatkozom a következő honlapon előrhető anyagokra: [http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1\\_szovegertes/](http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/) (2013. szeptember 5.)

tartottam, hogy a szakirodalmi áttekintést kiegészítsem empirikus adatokkal, hiszen érdekes következtetéseket vonhatunk le a kérdőívekre adott válaszokból.

Hipotéziseim szerint a nyelvtan tantárgy nem népszerű sem a tanárok, sem a diákok körében. Ennek oka egyrészt a nyelvtani tananyag tartalmában, másrészt a módszertanban keresendő.

Hipotéziseim igazolására két kérdőívet készítettem:

A) egy tantárgyi attitűdkutatást, amelyet 8. osztályos diákok töltöttek ki;

B) egy mondattan tanításáról szóló kérdőívet, amelyre a fenti diákok iskolájában dolgozó pedagógusok és a Pécsi Tudományegyetem levelező MA magyartanári szakára járó tanárjelöltek válaszoltak.

A mintavétel mindkét esetben a levelezős hallgatók segítségével történt: ők kérték fel kollégáikat és tanítványaikat a felmérésben való részvételre.

#### *2.2.3.6.1. A diákok által kitöltött kérdőív*

A kérdőív tantárgyi attitűdöket mért. Ilyen jellegű vizsgálatokat végzett országos szinten Csapó Benő kutatócsoportja, valamint egy több intézmény kutatóiból álló csoport Baranya megyében. Tantárgyi attitűddel kapcsolatos információkat tartalmaznak a PISA-mérések is. (A mérések történetéről pontos tájékoztatást ad Csapó (2000).

Ezekben a mérésekben reprezentatív mintavétellel több évfolyamról kérdeztek meg diákokat szinte az összes iskolai tantárggyal kapcsolatban. A Baranya megyei felmérésből az derült ki, hogy „a Biológia és a Számítástechnika vezet a tanulók kedveltségi listáján, s hogy ezeket a Technika, az Irodalom és a Testnevelés követi. A Kémia, a Történelem és az Angol, majd újabb hátránnyal a Földrajz, még később a Rajz, a Német, a Matematika, az Ének következik. Utolsó helyen áll a Nyelvtan és a Fizika.” (Takács 2003:13).

Azért készítettem saját mérőeszközt, mert érdekelt, hogy a választott iskolákban is a baranyai és az országos méréshez hasonló-e a helyzet a nyelvtan tantárgy népszerűségét tekintve, változott-e a helyzet az országos mérések óta, valamint az is, hogy a nyelvtan egyes témaköreit hogyan ítélik meg a tanulók. 8. osztályos tanulók vettek részt a mérésben. A korosztály kiválasztását az motiválta, hogy 8. osztályosok már eljutnak a mondattani tananyag végére, és rálátásuk van a nyelvtan tananyag egészére.

Kérdőívem hét részből állt (Lásd a 2. mellékletben). Az első részben a tanuló nemére és nyelvtanjegyre kérdeztem rá, a második rész az iskolai tantárgyakhoz fűződő érzelmeket kellett értékelni ötfokú skálán (az iskolai osztályzatokhoz hasonlóan az 5-ös volt a legjobb osztályzat, szemben a baranyai felméréssel (Takács 2003). A harmadik részben felhasználtam a Baranya megyei mérésben alkalmazott ellentétpárokból álló listát is, de módosítottam rajta: a tanulónak szintén ötfokú skálán kellett bejelölniük, hogy az egyes tantárgyak szerintük mennyire változatosak, pihentetőek, kellemesek, fontosak, érdekesek, könnyűek és hasznosak.

A negyedik rész ötletét Hardi Judittól (2004) kölcsönöztem: a gyerekeknek a nyelvtanórára vonatkozó állításokról kellett eldönteniük, hogy igaznak vagy hamisnak tartják-e őket. Az állításokat úgy fogalmaztam meg, hogy mind a pedagógusra, mind a tananyagra, mind a tananyag feldolgozásának módjára vonatkozzanak. A gyerekek következetességének tesztelésére néhány állításnak az ellenkezője is szerepelt a listában, ugyanakkor nem mindegyiké. Az igaz–hamis állításokkal ugyan kevésbé differenciált képet kaphatunk, de nem szerettem volna újabb skálátípusú kérdést, ugyanis tapasztalataim alapján a kérdőívet kitöltők figyelme lankad, és egy új, más jellegű feladat fenntarthatja az érdeklődést.

Az ötödik rész a másodikhoz hasonló volt, itt is ötfokú skálát használtam, a nyelvtan tantárgy egyes témaköreit kellett értékelniük a tanulónak. A témaköröket felső tagozatos tankönyvek nagyobb témaköreinek segítségével határoztam meg, a grammatika tananyagot

differentiáltabban kezeltem, és az egyes nyelvi szintek kedveltségére is rákérdeztem. A hatodik részben a harmadik részből ismert jellemzőket kellett nyelvtani témakörökhöz társítani, az utolsó kérdések pedig nyitottak voltak. Kíváncsi voltam, mit gondolnak a gyerekek a nyelvtan tantárgyról, annak hasznosságáról; kértem, hogy indokolják meg a *Mondatok* témaköréről alkotott értékítéletüket.

Összesen 76 diák válaszolt a kérdésekre (44 lány és 32 fiú), ők 4 megye 4 általános iskolájába járnak. Az általános iskolákból kettő megyeszékhelyen, egy városban, egy pedig egy községben található, van köztük olyan, ahol a gyerekek egy része hátrányos helyzetű, a másikba inkább tehetséges gyerekek járnak. Az iskolák legfontosabb adatait az alábbi táblázatban foglaltam össze.

	Az iskola neve	Megye	Település	Település típusa	Demográfiai környezet	Kitöltő tanulók száma
1	Eötvös József Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	Fejér	Ercsi	város, térségi központ	– 50% hátrányos helyzetű tanuló – csökkenő tanulólétszám – növekszik az SNI-s tanulók száma <sup>40</sup>	23 <sup>41</sup>
2	BONI Bezerédj Amália Általános Iskola	Tolna	Kakasd	község	– családi házas környezet, rendezett szociális viszonyok – 38 % hátrányos helyzetű tanuló – 30% SNI-s tanuló, és BTM-es tanuló – a szülők szakmunkás végzettségűek <sup>42</sup>	12
3	Zrínyi Ilona Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Tagiskola	Somogy	Kaposvár	város, megye-székhely	– családi házas környezet – városi átlagot meghaladó továbbtanulás gimnáziumokban <sup>43</sup>	20
4	VKI Felső-vámház Utcai Általános Iskolája	Baranya	Pécs	város, megye-székhely	– családi házas övezetből bejáró gyerekek – a szülők iskolai végzettsége alacsony, sokan munkanélküliek – a diákok több mint 30%-a hátrányos helyzetű, 25%-a roma származású. <sup>44</sup>	21

**5. táblázat: Az A) kérdőívet kitöltő diákok iskoláinak adatai**

Elsőként arra voltam kíváncsi, hogy a gyerekek nyelvtanjegye és a nyelvtan tantárgy megítélése mennyire függ össze. A Spearman-féle rangkorrelációs együttható<sup>45</sup>  $p=0,588$ , ez azt jelzi, hogy a két változó között közepes, pozitív korreláció van. Szintén közepes, de az előzőnél magasabb,  $p=0,656$  korrelációt találtam az irodalom és a nyelvtan tantárgy értékelése között. Ezek jóval magasabbak a Csapó (2000)-ben ismertetett adatoknál, ahol korrelációt a jegy és a tantárgy kedveltsége között csak az idegen nyelvek esetében tudtak kimutatni. Az idegen nyelv és a nyelvtan szeretete között már csak gyenge a kapcsolat ( $p=0,363$ ), a többi tantárgyat nem vizsgáltam.

<sup>40</sup> Egy 2009-es beszámoló alapján: <http://www.ercsi.hu/portal/hirdetmenyek/hird-kozerdek/426-eotvos-jozsef-altalanos-iskola> (2012.06.29.)

<sup>41</sup> Az Ercsi intézményből 46 kitöltött kérdőívet kaptam vissza, de az összehasonlíthatóság kedvéért csak minden másodikat vettem figyelembe

<sup>42</sup> Hanzel Jánosné levelezős hallgatónk szíves közlése alapján.

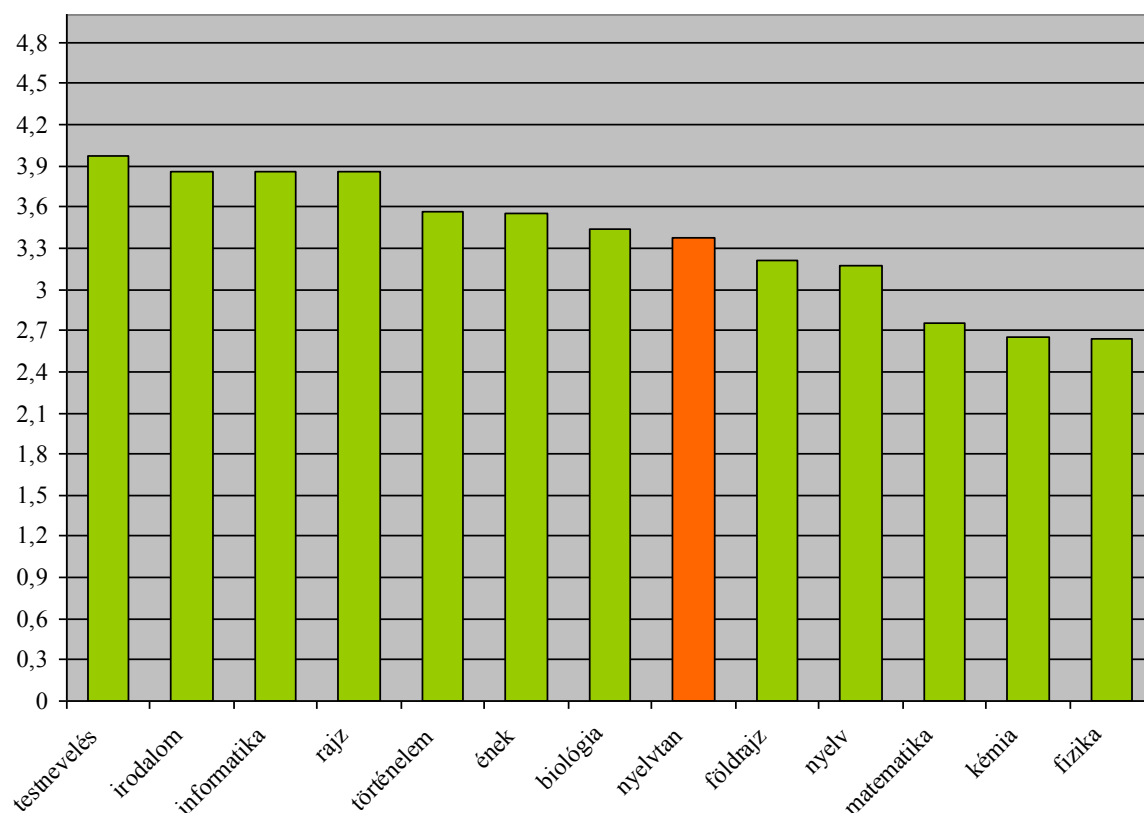
<sup>43</sup> Az iskola Pedagógiai Programja alapján: <http://www.kaposvar.net/www.zrinyi-sulinet.hu/index.php?m=> (2012.06.29.)

<sup>44</sup> Az iskola Nevelési Programja alapján: [http://www.felső-vamhazu-pecs.sulinet.hu/html/nevelési\\_program\\_legjobb.HTM](http://www.felső-vamhazu-pecs.sulinet.hu/html/nevelési_program_legjobb.HTM) (2012.06.29.)

<sup>45</sup> Minden diagramot és számítást az Microsoft Excel (2003) programmal készítettem, kivéve a rangkorreláció-számítást, ehhez egy interneten elérhető statisztikai elemző volt segítségemre: <http://maccery.com/math/> (2012. 07.04.)

Megállapíthatjuk, hogy ebben a négy iskolában a nyelvtan tantárgy megítélésében befolyásolja a tanulókat, hogy milyen jegyet kaptak ebből a tantárgyból, és az is, hogy hogyan értékeli az irodalom tantárgyat.

Ha az egyes tantárgyak kedveltségét összehasonlítjuk, az átlagok alapján a testnevelést tekinthetjük ebben a négy iskolában a legnépszerűbb tantárgynak. Második helyen az irodalom, harmadikon pedig az informatika áll. A listát a kémia és a fizika zárja. A nyelvtan a középmezőnyben, 13 tantárgy közül a 8. helyen áll, megelőzve az idegen nyelvet<sup>46</sup> – ellentétben a baranyai mérésekkel, ahol a fizikával együtt utolsóként végzett. A tantárgyakat csökkenő népszerűségi sorrendben mutatja a 6. ábra, a 6. táblázatban pedig átlagaimat a Csapó-féle kutatás eredményeivel hasonlítom össze: az eredmények alapján a matematika, a fizika és a kémia rosszabbul, a nyelvtan és az irodalom viszont egy kicsivel jobban szerepelt hasonló szórásadatok mellett.



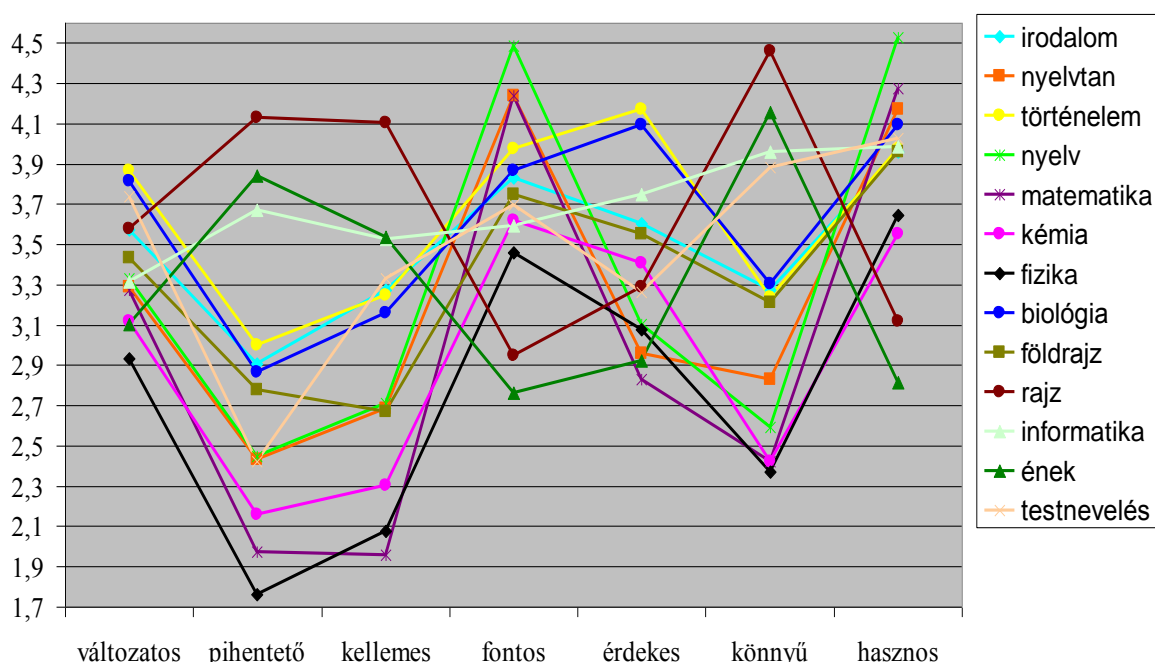
**6. ábra: A tantárgyak népszerűsége átlagok alapján**

<sup>46</sup> Az 1. 3. és 4. iskolában angolt, a 2.-ban németet tanulnak a gyerekek.

	Csapó (2000)		saját felmérés	
tantárgy	átlagok 7. évfolyamon	szórás	átlagok 8. évfolyamon	szórás
testnevelés	–	–	3,97	1,33
irodalom	3,61	1,02	3,85	0,83
informatika	–	–	3,85	1,05
rajz	3,82	1,13	3,85	1,2
történelem	3,63	1,09	3,56	1,14
ének	–	–	3,55	1,1
biológia	3,89	0,92	3,44	1,14
<b>nyelvtan</b>	<b>3,23</b>	<b>1,00</b>	<b>3,38</b>	<b>1,01</b>
földrajz	3,54	1,02	3,21	1,16
nyelv	3,43	1,17	3,17	1,03
matematika	3,26	0,97	2,75	1,06
kémia	3,49	1,05	2,66	1,11
fizika	3,17	0,99	2,64	1,22

**6. táblázat: Csapó (2000) 7. osztályban mért kedveltségi mutatói összehasonlítva a saját felmérés eredményeivel**

A különböző tantárgyakat hét, a baranyai felmérésben is szereplő jelző segítségével is jellemezték a gyerekek, az átlagok alapján a következő ábrát készítettem (7. ábra).<sup>47</sup>



**7. ábra: A tantárgyak értékelése 7 jellemző segítségével, átlagok alapján**

A grafikonon együttjárásokat figyelhetünk meg. Ezek részben megegyeznek a közvélemény sztereotípiáival, és sok hasonlóságot mutatnak Csapó klaszteranalízisének

<sup>47</sup> Az átláthatóság kedvéért úgy alakítottam az ábrát, hogy csak a releváns grafikonterületet emeltem ki, a két tengely metszéspontján ezért olvashatjuk az 1,7-es átlagot. Ennél rosszabb eredményt egyetlen tantárgy sem ért el, ahogyan 4,6 fölötti átlagot sem.

eredményeivel (2000), amely a „humán” és „reál” tantárgycsoportokon belül szoros kapcsolatot tárt fel az attitűdökben.

Nem meglepő például, hogy a két készségtárgynak nevezett tantárgyat, a rajzot és az éneket nagyon hasonló módon jellemezték a gyerekek. Pihentető, kellemes, könnyű, de a legkevésbé fontos és hasznos tantárgynak tartják őket. Hogy a készségtárgyak fontosságát miért nem ismerik el a gyerekek, annak okát nem vizsgáltam, a tapasztalatok szerint azonban rossz berögződések és az iskola gyakorlata is hibás abban, hogy egy alapvetően vizualitásra épülő kultúrában nincs presztízse a rajznak, és a – szinte állandóan zenét hallgató – fiatalok nem értékelik magasra az ének tantárgyat. Ennek egyik oka lehet, hogy a társadalmi gyakorlatban sincs presztízse ezeknek a tárgyaknak (részletesebben erről a témáról pl. L. Nagy 2002, és Bodóczy 2002).

Az anyanyelvi nevelésben is lehet tenni azért, hogy ez az arány valamennyit javuljon, hiszen ezek a tantárgyak nemcsak az önkifejezés eszközei, hanem a kreatív gondolkodást és a tanulást is segítik.

Visszatérve a grafikonhoz: hasonlóságokat találunk a narancs színnel jelölt nyelvtan és az élénk zölddel jelölt idegen nyelv megítélésében is: közepesen változatos, kevésbé pihentető, inkább kellemetlen és nehéz, kevésbé érdekes, viszont fontos és hasznos tantárgyként jellemezték őket a gyerekek (ez egybevág Takács kutatásaival). A fontosság tekintetében a nyelvtan a 2., hasznosságban a 3. helyen áll. Kérdés, hogy mi az alapja ennek az értékítéletnek: Valóban felismerték-e a gyerekek, hogy az anyanyelv magas szintű ismerete elengedhetetlen a hétköznapi boldoguláshoz, vagy pedig arról van-e szó, hogy nyelvtanórán gyakrabban hangzanak el a tantárgy fontossága melletti érvek? Elgondolkodtató az is, mennyire nem tartják érdekesnek a nyelvtant a diákok. Mi állhat ennek hátterében? A tananyag maga? A nem megfelelő taneszközök? A pedagógusok? (A kérdésekre a szöveges válaszok és a tanári kérdőívek elemzése kapcsán még visszatérek.)

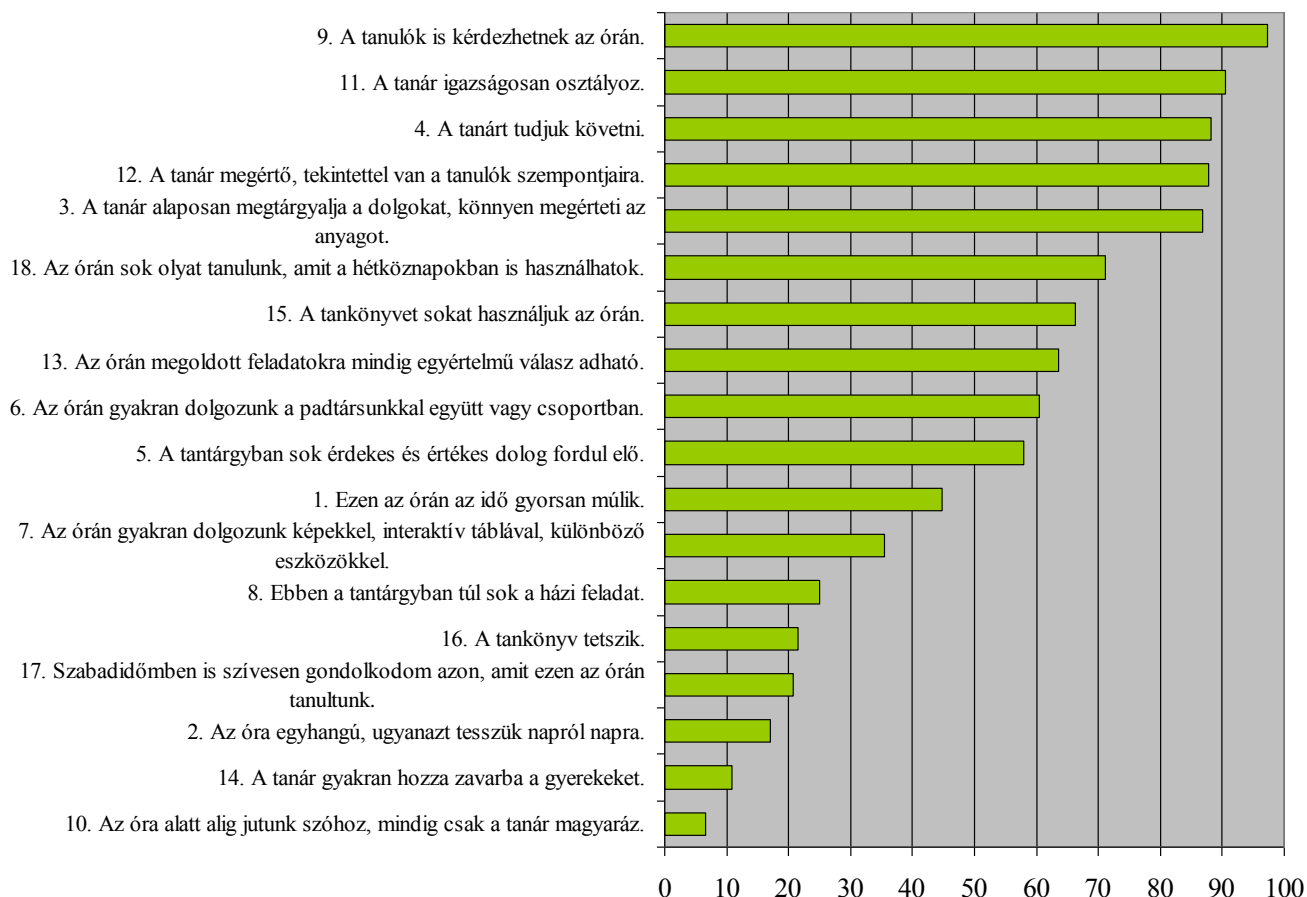
Azt mindenképpen érdemes figyelembe venni, hogy a gyerekek nem az irodalommal, hanem az idegen nyelvvel társították a nyelvtant: a két tantárgy között tehát szükséges lenne hidat verni (lásd 2.2.3.1.1. fejezetet).

Az irodalom a történelemmel és a biológiával, valamint a földrajzzal mutat hasonlóságot. Ugyanolyan hasznos, mint a nyelvtan, de változatosabb, pihentetőbb, kellemesebb, könnyebb és érdekesebb, viszont a gyerekek szerint kevésbé fontos. Az összehasonlítás tanulsága, hogy érdemes volna a két tantárgy közti kapcsolatokat megerősíteni, és nyelvtanórán is építeni az irodalom népszerűségére.

A fizika és a kémia a „reál” csoportot képviselik, elvonatkoztatást és logikus gondolkodást igényelnek. Nehéz, fárasztó, kellemetlen tantárgyak ezek a gyerekek szerint, ebben a matematikával is osztoznak, ugyanakkor még csak nem is hasznosak és fontosak. Egyértelműen ez a két tantárgy a legkevésbé kedvelt a diákok körében. A grafikonon a testnevelés és az informatika görbéje nem illeszkedik más görbékre: a testnevelés fárasztó (de nem olyan fárasztó, mint a fizika), változatos és könnyű tantárgy, az informatika pedig szinte mindig az élmezőnyben foglal helyet, a fontosságot kivéve.

A nyelvtan tantárgy értékelését több tényező befolyásolhatja. Az okok egy részére világít rá az a feladat, ahol állításokról kellett döntést hozniuk a tanulóknak. A 8. ábrán az „igaz” válaszok százalékos megoszlását láthatjuk. Kiderül, hogy levelezős hallgatóim és kollégáik jó munkát végeznek. Nem a pedagógusokon múlik a nyelvtan népszerűtlensége, hiszen ebben a négy iskolában a tanárok igazságosak, jól magyaráznak, megértőek, nem hozzák zavarba a gyerekeket és engedik őket kérdezni az órán. Az órák változatosak, a gyerekeket nem terheli túlzott mennyiségű házi feladat.

A gyerekeknek viszont csak alig több mint 60%-a gondolja, hogy az órán megoldott feladatokra egyértelmű válasz<sup>48</sup> adható, kevésbé kedvelik tankönyveiket, és csupán 15-en gondolkoznak szabadidejükben is szívesen a nyelvtanórán tanultakon. Ezekből a válaszokból arra lehet következtetni, hogy a gyerekek leginkább a tananyaggal elégedetlenek.



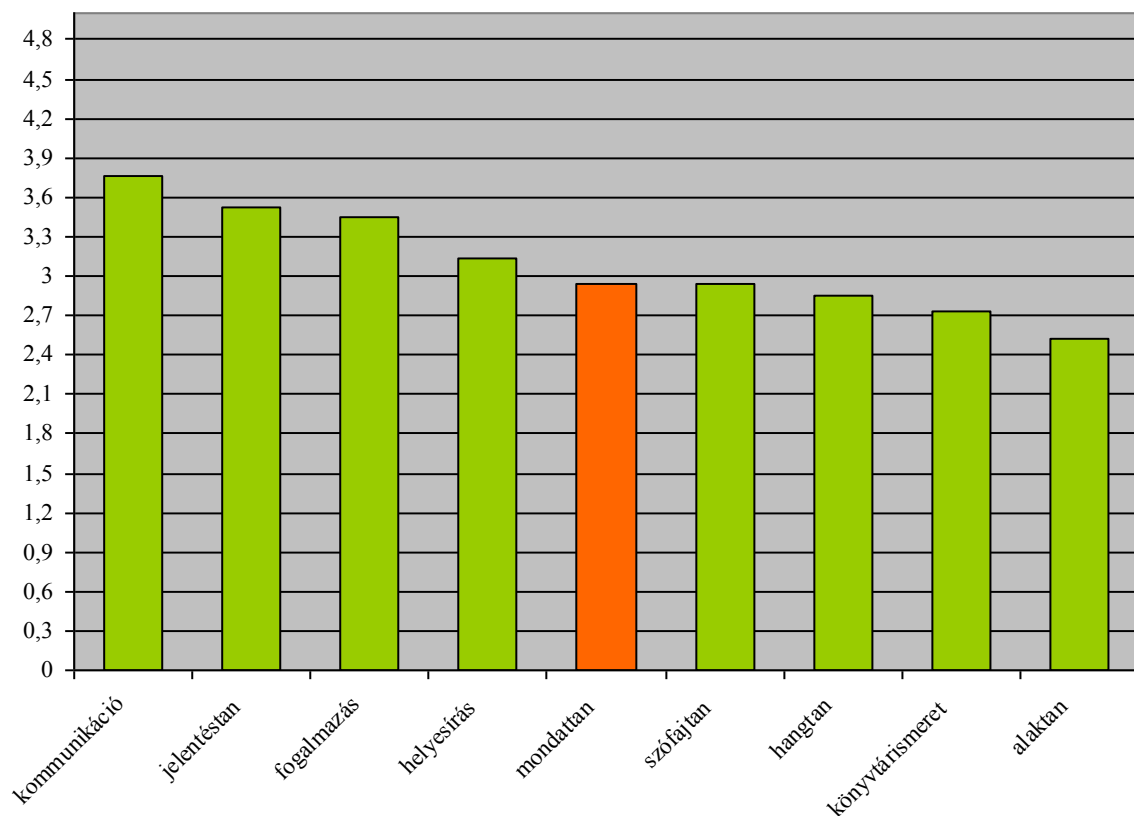
**8. ábra: Nyelvtanórával kapcsolatos állításokra adott igaz válaszok százalékos eloszlása**

Érdekelt az is, hogy a gyerekek melyik nyelvtani témakört szeretik a legjobban, és hol foglal helyet ezek között a mondatban. A kommunikáció egyes témaköreit nem részleteztem, csak az írásbeli kommunikációra (fogalmazás) tértem ki külön. A grammatikai fejezeteknél az alaktan (szavak és szóelemek) és a szófajtan különválasztását az indokolta, hogy míg tövekről és toldalékokról 5. osztályban, szófajokról 6.-ban tanulnak a gyerekek (lásd a tankönyvelemzéseknél, 2.2.3.4.).

Kilenc kiemelt nyelvtani fejezet közül a kommunikáció a legkedveltebb, a mondatban a középmezőnyben, 5. helyen áll, megelőzve a grammatika többi szintjét (9. ábra).

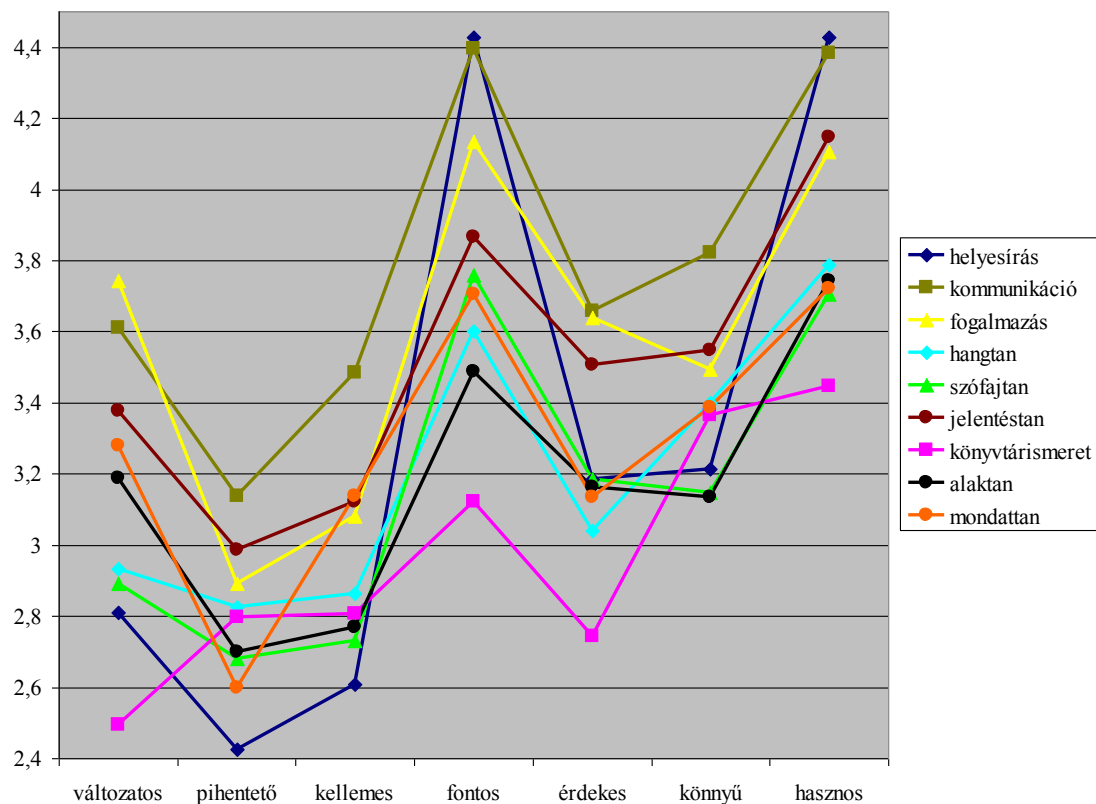
<sup>48</sup> Ha egy feladatra többféle válasz elfogadható a megfelelő érveléssel, az erénye lehet a feladatnak. Ha azonban csak egyféle választ fogad el a tankönyv vagy a pedagógus, miközben a megoldás nem egyértelmű, elbizonytalaníthatja a diákokat. A mondatban a különböző határozók besorolása a tapasztalatok szerint ilyen, nem egyértelműen eldönthető feladat.



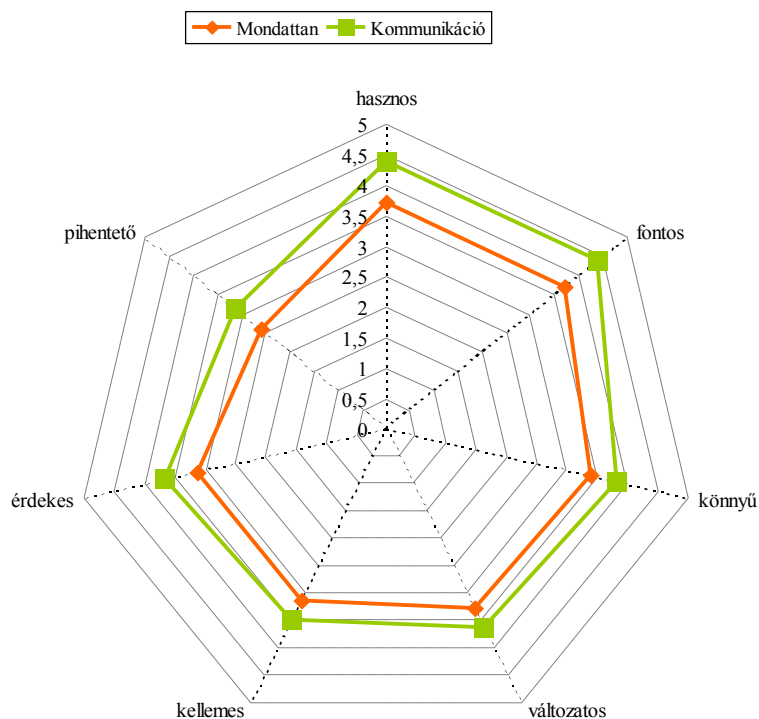


**9. ábra: A nyelvtan tantárgy egyes témaköreinek népszerűsége az átlagok alapján**

Ha a 7 jelző segítségével akarjuk jellemezni a nyelvtani témaköröket, kiderül, hogy mindegyik hasonló (a nyelvtan tantárgyra magára is jellemző) görbére illeszkedik: fontosságukat és hasznosságukat elismerik a gyerekek, nagyon érdekesnek vagy változatosnak egyiket sem tartják. A témakörök közül legkevésbé kedvelt a könyvtárismeret, nem változatos, nem érdekes és a legkevésbé hasznos a gyerekek szerint. A helyesírás a legfárasztóbb, ugyanakkor olyan fontosnak és hasznosnak tartják a tanulók, mint a kommunikációt. A legpozitívabb értékelést más jelzők alapján is a kommunikáció kapja, ezt a fogalmazás és a jelentéstan követi. A mondattant nem szeretik túlságosan a gyerekek, hasznosságáról sincsenek meggyőződve, ez a 2. legfárasztóbb tananyag és nagyon kevésbé érdekes. A 10. ábra mellett egy olyan grafikont is készítettem, ahol a mondattant a kedvelt kommunikációval hasonlítom össze (11. ábra)



10. ábra: A mondattan témaköreinek értékelése a 7 jellemző segítségével, átlagok alapján



11. ábra: A mondattan és a kommunikáció értékelése a 7 jellemző segítségével

Az utolsó rész válaszai segítenek a nyitott kérdések eldöntésében, sok mindent elárulnak a gyerekek nyelvtanhoz való viszonyulásáról és arról, milyen hagyományokat örökít át az iskola. Az első *Szerinted miért tanulunk nyelvtant?* kérdésre a tanulók elsőpró többsége a helyesírást és a helyes beszédet emelte ki, iskolától függetlenül. Ezek miatt fontos maga a tárgy is, hiszen a normának nem megfelelő nyelvhasználat a társadalomban is stigmatizált. 72 értékelhető válaszból 29-ben szerepelt a *helyes(en)* kifejezés, négyben a *szép*. 33-an utaltak az íráskészségre, 28-an a beszédre. Hárman említették az olvasáskészség fontosságát, senkinek sem jutott viszont eszébe a grammatika.

13 tanuló a magyarságot is hangsúlyozta: „*Hát ha Magyar emberek vagyunk akkor tudjunk helyesen beszélni.*”<sup>49</sup> „*Ha már a saját országunkban élünk, tanuljuk meg a nyelvünket.*” „*Szerintem egy ember csak büszke lehet magára ha tudja az anyanyelvét!*” „*Azért fontos, mert magyar ember létünkre sok szabályt nem tudunk és meg kéne tanulnunk*” Egy diák még idézett is (ugyan nem pontosan): „*Hogy megértsük a nyelvünket, mert "a sajátot kötelező a végsőkéig művelni"*”

Ezek a válaszok jórészt sablonosak, egyéni megfogalmazást ritkán találni (egy ilyen, bár nem szalonképes, de saját véleményét tükröző mondat: „*Hogy ne úgy beszéljünk egymással, mint egy utolsó paraszt.*”). A válaszok azt sejtetik, hogy a tanulók magukévá tették azt az elképzelést, amely szerint azért kell nyelvtant tanulnunk, mert különben nem tudnánk az anyanyelvünket. Az anyanyelv megtanulása pedig a gyerekek szerint (főként helyesírási) szabályok memorizálásával jár: „*Azért, hogyha felnőtt korunkba írunk kell, akkor ne az alap szabályokkal keljen eltöltenünk az időt (pl. ly-j).*”

Ez a szemlélet is oka lehet a népszerűtlenségnek. Ha a diák úgy ül be az órára, hogy tudatosítja benne: anyanyelvét hibásan használja, az frusztrálóan hathat rá. Ellentétes ez a konstruktív pedagógiai elveivel is. A gyerekek nemcsak anyanyelvüket tudják nagyon jól használni, amikor az iskolapadba kerülnek, hanem rengeteg tudásuk és naiv elméletük van a világ felépítéséről (lásd részletesen a 2.2.1. fejezetet).

5 tanuló praktikus szempontokat emelt ki (pl. „*Azért hogy az életbe tudjunk mit kezdeni mert fontos*”). Hasonló, de egyéni megoldások a következők: „*Mert nem tudnak átverni, mikor felnövünk*”, „*Magyar emberként tudni kell beszélni, írni pl: egy papírt elintézni.*”

2 diák kiemelte, hogy a nyelvtanulás segít a tudatlanság legyőzésében, 4 diák bevallotta nem tudott válaszolni a kérdésre, szintén négyen pedig semmilyen észrevét nem találtak, egyikőjük jobb híján összeesküvéselméletet gyártott: „*Mert kevés óra volt eredetileg a tantervben, így az Oktatási Minisztérium kitalált egy haszontalan órát, hogy nyúzzák a diákokat.*”

Tanulság tehát, hogy a helyesírás fontosságának hangsúlyozása mellett érdemes lenne feladatokon keresztül megmutatni a gyerekeknek, hogy milyen sok mindent tudnak már a nyelvről. Érdemes lenne pontosítani a *helyesség* fogalmát, megértetni a norma működését és felfedeztetni a nyelvi sokféleséget.

Amikor azt kértem a diákoktól, hogy indokolják meg, miért szeretik vagy nem szeretik a nyelvtant, kilencen a pedagógus személyét tartották fontosnak: „*én azért szeretem mert a tanár mindent tökéletesen beszél meg velünk*” „*Azért szeretem mert jó a tanár és tök jól tanítja*” „*szeretem, mert a tanárunk jófely*”. Ezek a vélemények arra figyelmeztetnek, hogy az oktatási folyamatban nem lehet figyelmen kívül hagyni a személyes tényezőket. A többi diák, aki szereti a nyelvtant, az előző feladatokból ismert jelzők közül választott: *érdekes* (11), *könnyű* (6), *hasznos* (4). Egyéni megfogalmazásban: „*Azért szeretem, mert sok új információhoz jutok hozzá.*”, „*Szeretem, mert olyan dolgokat*

---

<sup>49</sup> A diákok megoldásait a helyesírási hibáikkal együtt idézem minden esetben.

*megtanulunk az életbe amit igénybe lehet venni”, „Nagyon jó volt önéletrajzot, kérvényt írni, de a mondatelemzést és a szófajokat annyira nem szeretem”*

A nyelvtant nem szeretők egyik csoportja nehezményezi, hogy sokat kell írni (7 fő, *„hát túl sokat kel írni nem is az én esetem az írás”).* Kilencen unalmasnak, nyolcan nehéznek találják a nyelvtant, nem szeretik a sok szabályt. Sokat számít az értékelésben a diák teljesítménye. Aki nem tud helyesen írni, az negatívan nyilatkozik: *„Nem szeretem, mert nem tudok helyesen írni, és unalmas.” „Nem szeretem mert a helyes írást nem tudom mindig tisztességesen meg csinálni” „mert rosztanuló vagyok”* Hárman feleslegesnek tartják a nyelvtant, egy diák pedig így összegezte véleményét: *„Rühellem, mert egyhangú, haszontalan, fölösleges, unalmas és primitív.”*

Sokan nem tudták megindokolni a döntésüket, és 17-en nem javasoltak semmilyen változtatást a nyelvtananyagban: *„én úgyhagynám”, „Jó ez így ahogy van” „nemis tudom szerintem semit mert úgy jo ahogy van nekem és az osztályomnak” „Nem változtatnék semmit mert minden korrekt.” „Semmin nem változtatnék, mert amit meg kell tanulni az fontos.” „semit, az anyag jó csak unalmas”* Számomra ez azt mutatja, hogy ilyen kérdésen még nem gondolkoztak, és elfogadják és az iskola véleményét, normakövetők<sup>50</sup>. Ez különösen az 1. iskolára igaz, a legkritikusabbak a 3. iskolában voltak a diákok.

A változtatási javaslatok egyaránt érintenek nyelvtani fejezeteket és tanítási módszereket. A nyelvtani témakörök közül sokaknak a mondattannal van problémája, nem szeretik a mondatelemzést. Az érdekesebb ötleteket szó szerint közlöm.

---

<sup>50</sup> Ez részben életkori sajátosság.

Nyelvtani témakört érintő javaslatok	A tanítási módszereket érintő javaslatok
Alá és mellérendelő mondatot nem kellene tanulni. Vagy van olyan rész amit kihagynék; pl: mondat elemzés ágrajzok!	Jobban magyarázzák el. Tömörebben érthetően leírni a dolgokat. Addig magyarázzák, amíg nem értik a gyerekek.
Zöngés-zöngétlen mássalhangzók nyomatékos tanítását.	Ne kelljen ijen sokat írni ne legyen munkafüzet. Sokat jácunk.
A hangalakokat eltörölném. Mást nem mert a többi jó.	A helyesírást már kiskorba bekéne verni a gyerekek fejébe.
Alá és mellérendelő mondatok, mert nem tudom a többivel nincs problémám.	Legyen érdekesebb, életszerűbb. Ne tanuljunk olyat, ami egyáltalán nem fontos
A szavak jelentését venném ki.	Kicsit lassabban vennénk a témákat.
Nem tanítanám éveken keresztül a mondatelemzést. Játékosabban tanítanám	Érdekesebb legyen, változatosabb és könnyebben érthető.
tanuljunk az új facebook nyelvről kevesebb helyesírás	Érdekesebb legyen. Több szabad dolog legyen bene. És ne legyen ilyen sok házi.
Kevesebb mondatfajtákat tanítanának.	több képeket raknak bele
Lecsökkenteném az egész tantervet a mondatokig és a helyesírásig, esetleg egy kis fogalmazás, de bőven elég, ha a gyerek tud beszélni.	Nem tennék bele ennyiféle anyagot. Több képet tennék a könyvbe. És tennék megoldókulcsot, hogy legyen segítség.
A határozók számát csökkenteném. A mondatrészeket, illetve a mondattagokon. A mondatelemzésen.	Többet beszélnék mint írnék, Hetente elég lenne csak kétszer tanulni, számológéppel sokkal jobb lenne dolgozni.
Az elemzéseket. A választó meg ilyenek. És a házi feladaton.	Joban elmagyarázni és többször. Nem gyorsan tömören.
Helyesírási tananyagot növelném. Fogalmazási tananyagot növelném. Kivenném a Szófajokat, jeleket, képzőket és ragokat.	Kicsit kevesebb lehetne a másolni való. Több lehetne a rejtvény és gondolkodtató feladat.
Nem kéne annyi mondatelemzést tanulni, hanem inkább olyat, amit a való életben is használunk. Több időt kéne fordítani a helyesírás tanulására, fogalmazásra.	kevés írás, több olvasás több pihenés
a szóelemek anyagot inkább kihagynám	Izgalmas mondatokat, több színes képeket.
Ne legyen alá és mellérendelő mondat.	
nem kéne mondatot elemezni, több fogalmazást kéne írunk, olyan dolgokat kéne tanulni, aminek a jövőben is értelme lenne	
A könyvtárhasználati szabályokat eltöröltetném.	
A magas és a mély hangrendű szavakat, az ágrajzot.	
Mondatelemzést nem általános iskolába kellene tanulni, sokkal játékosabbá tenném.	
Ne legyen ennyi fajta jel, rag. Ne legyen ly.	

**7. táblázat: A tanulók javaslatai a nyelvtan tantárgy megreformálására**

Kiderül, hogy a diákok a színes tankönyvet, az érdekes, játékos, életszerű feladatokat hiányolják, szeretnék kevesebbet írni, és módosítanák a mondattani részt.

A mondattan 10 tanuló számára könnyű, ezért szerethető; 10 tanuló szerint inkább nehéz; egy tanuló szerint túl egyszerű, ezért nem szereti. Öten nem szívesen készítenek

ágrajzot, többen túl soknak találják a tananyagot: „Nekem tulsok a jelző meg a határozó és egy kicsit nehezen lehet megkülönböztetni.” „túl sok minden van benne amitt meg kell jegyezni” „Sok a tanulnivaló, és nem könnyű helyesen megcsinálni, sőt értelmezni sem és megjegyezni.”

Feleslegesnek tartja 7 diák („Mert szerintem nincs sok értelme, helyette tanulhatnánk fontosabb tananyagokat magasabb óraszámban”), logikusnak kettő („Jó kihívást jelent egy-egy mondatnak nekikezdeni, de mikor már az ötödiken gyötrődik az ember, akkor már nem olyan izgalmas.” „Szeretem, mert matekos vagyok és a logikámmal nagyon könnyű.”), ketten pedig a tankönyvszövegekre emlékeztető megfogalmazást írtak: „Szeretem, mert szavainkat mondatba foglaljuk.” „Szeretem, mert ezzel tudjuk kifejezni a gondolatainkat”

A diákok véleménye alátámasztja, hogy a mondattan tanítását érdemes volna átgondolni, a lexikai ismeretek, a homályos meghatározások és a mechanikusan ismételt mondatelemzések helyett a nyelvi kreativitásra helyezni a hangsúlyt.

A gyerekek válaszai nemcsak tartalmi szempontból voltak érdekesek. Feltűnő volt, hogy többen (különösen az 1. iskola tanulói) nem tudnak egyéni véleményt megfogalmazni, nem válaszolnak megfelelően a kérdésekre (nem indokolták értékítéletüket).

Meglepően sok helyesírási hibával találkozunk, még a legjobb helyesírási tanulóknál is (a 3. iskolában) gyakran hiányzik a tagmondatok, mondatok közti írásjel, ami megnehezíti az olvasó számára az értelmezést. Úgy tűnik, az összetett mondatok tanításakor érdemes helyesírási kérdéseket is tárgyalni, az írásjelekkel a megszokottnál többet foglalkozni, hiszen ezeket nap mint nap használjuk, és a helyesírási vétség értelemzavaró lehet.

Esetenként olyan nyelvi szerkezetekkel is találkoztam, amelyeket nem a magyar nyelv szabályainak megfelelően használtak a diákok (pl. számnév után többes számú főnév: *több képeket raknak bele*). Ezek magyarázhatók figyelmetlenséggel, hasonlítanak az élőszóbeli agrammatizmusokhoz, ugyanakkor elgondolkodtató, hogy valóban igaz-e az a feltevés, hogy egy 14 éves gyerek birtokában van anyanyelve grammatikai szabályainak<sup>51</sup>.

#### 2.2.3.6.2. Gyakorló pedagógusok véleménye a mondattan tanításáról

A B) kérdőívet úgy állítottam össze, hogy illeszkedjen Gyertyánági (2011) felméréséhez. Hallgatónk BA-s szakdolgozatában azt vizsgálta, hogy a PTE másodéves magyar szakos nappali tagozatos hallgatói mennyire kedvelték a nyelvtant a közoktatásban, és hogyan ítélik meg a nyelvészeti kurzusokat és a tanult transzformációs generatív grammatikai modellt.

A B) kérdőívet összesen 34 pedagógus töltötte ki. 27-en a PTE MA magyartanári levelező képzésére járnak, heten pedig azok a magyartanárok, akik a felmért 8. osztályos tanulók iskolájában tanítanak. A PTE-s levelező hallgatók közül is mindenki gyakorló pedagógus, de hatan még nem tanítottak magyart (van köztük táncpedagógus, napközis tanító és beástanár is). A legtöbben Somogy, Tolna és Baranya megyéből érkeztek, de van köztük 1–1 hallgató Fejér, Bács-Kiskun és Pest megyéből is.<sup>52</sup> Nagyon vegyes az életkori megoszlás: a PTE-s hallgatók legtöbbször 10–15 éve tanít, de van néhány fiatal, aki csak az

<sup>51</sup> Gyakorló pedagógusok tapasztalatai szerint is vannak olyan felső tagozatos gyerekek, akik gyakran ejtenek grammatikai hibákat is (pl. alany és állítmány egyeztetése, rosszul szerkesztett alárendelő mondatok...stb.). Egy újabb kutatás témája lehet a metanyelvi tudatosság és a – Chomsky-féle értelemben vett – anyanyelvi kompetencia mérése iskoláskor előtt, valamint alsó és felső tagozaton. Jelen keretek között erre a kutatásra nem vállalkozom, de a közeljövőben tervezem a vizsgálat megszervezését.

<sup>52</sup> Adatokkal azért nem tudok szolgálni, mert a hallgatók egy része nem pontosan töltötte ki a kérdőívet. Ez részben a kérdőív hibája (túl sok információt kért egyetlen kérdésben), részben viszont a hallgatók figyelmetlenségén is múlt.

utóbbi 5 évben kezdett el oktatni, néhányan pedig már több mint 20 éve tanítók/tanárok. Kollégáik mindegyike több mint 20 éve tanít.

Az első kérdés arra vonatkozott, hogy a pedagógusok diákkorukban mennyire szerették a nyelvtant. Az általános iskolai nyelvtan kedveltségi átlaga a levelezős hallgatók körében 4,35 (szórás: 0,81). (Gyertyánagi nappalis hallgatóknál 3,5-ös átlagot kapott). A magas érték nem meglepő, hiszen a pályaválasztást motiválja, ki mennyire kedvelt egy-egy iskolai tantárgyat. Érdekes azonban, hogy itt sem csak a tananyag maga, hanem jórészt a pedagógus személye az ok: 44%-uk indoklásában szerepelt a jó vagy rossz magyartanár (nappalisoknál 25% említette tanárát indokként). További magyarázatok szerint a nyelvtan *logikus (8), érdekes (5), sikerélményt jelentett (5), könnyű (5)*.

A magyartanárok csak átlagosan 3,6-os érdemjegyet adtak a középiskolai nyelvtanóráiknak, a vélemények viszont itt már kevésbé egységesek, magasabb a szórásérték (1,25). 17-en, azaz a válaszadók fele nyilatkozott úgy, hogy kevés nyelvtanórájuk volt és alig adott többet az általános iskolában tanultaknál. 20 éve tanító pedagógus és friss diplomás egyaránt volt a hasonlóan vélekedők között. Nappalis hallgatók is ugyanígy emlékeztek, ők csak átlagosan 3,34-re értékelték a nyelvtant (Gyertyánagi 2011). Elgondolkodtató, hogy a nyelvtanoktatás helyzete – legalábbis ezen adatok szerint – 30 éve nem sokat változott.<sup>53</sup>

Kíváncsi voltam arra is, hogy a tanárok szerint diákjaik mennyire szeretik a nyelvtant. Az általános iskolai nyelvtan népszerűségét átlagosan 3-asra becsülték (nappalis hallgatók pedig 2,68-ra). Ez rosszabb, mint amit a 8. osztályos diákok maguk adtak a tantárgynak (náluk 3,38 az átlag). A középiskolára még rosszabb, 2,5-ös átlagot jósoltak a pedagógusok, 2,33-at a BA-s hallgatók.

Az okokat illetően megoszlottak a vélemények. Van, aki a gyerekekben látja a hibát: „A helyesírás, a mondatok, szófajok stb. vizsgálatához sokszor nincs elég kitartásuk a diákoknak.”

„A mai gyerekeket nem érdekli a nyelv, a nyelvtan vagy a helyesírás. Számítógépes világ.”

„A gyerekek nem szeretnek olvasni, így a nyelvtant sem szeretik”

„A diákok nem szívesen írnak, a nyelvtan a gondolkodás, az elvonatkoztatás fokát kívánja, ez sok tanulónak gondot okoz.”

„Mert száraznak találják, nem szeretnek gondolkodni.”

„A gyerekek nehéznek tartják, másrészt, ha valamilyen nyelvtani problémán gondolkodni kellene, türelmetlenek; inkább készen szeretnék a megoldást minél előbb.”

„Az idegen nyelvet részesítik előnyben, nincs belső igény az anyanyelv jobb megismerésére és ápolására.”

Mások a tananyagot és a módszereket nem tartják megfelelőnek:

„Sok a követelmény, illetve hirtelen sokasodik meg a tananyagtartalom”

„Monoton, unalmas órák.”

„Sok az elvont fogalom. A gimnázium sok időt szán az irodalomra, a "nyelvtant már tudják" alapon. Nem is kell "újratanítani"

<sup>53</sup> A kérdőív olyan részt is tartalmazott, ahol a magyartanároknak egyetemi, főiskolai képzésüket kellett értékelniük. A felsőoktatási nyelvészeti képzésre ezek szerint jó szívvel emlékeznek a pedagógusok. Sokan itt a jó oktatókat hozták fel érvként.

A főiskolán/egyetemen tanult nyelvészeti tárgyak		A PTE-n tanult nyelvészeti tárgyak	
átlag	szórás	átlag	szórás
4,06	0,77	4,4	0,78

„Elavult módszerekkel tanítanak.”  
 „A tanárok ragaszkodnak a hagyományos dolgokhoz.”  
 „Kevés a gyakorlat, a korosztályhoz igazodó tananyagmennyiség, minőség.”  
 „Általános iskolában a tankönyvek példái távol állnak a gyerekektől.”  
 „Középiskolában egysíkúbb a tanítás és tudományos nyelvezetűek a tankönyvek.”

Egy hallgató kivételével mindenki változtatna a tananyagon (nappalisoknál ez az arány 84%). Többen megemelnék a tanórák számát, lassabban haladnának. A 8.-os és a nappalis hallgatók válaszaival összhangban változatosabbá, érdekesebbé, játékosabbá és gyakorlatközpontúbbá tennék az órákat. Sokan kiemelték az életkori sajátságoknak megfelelő tananyagok fontosságát, és voltak, akik az idegen nyelvekkel való összehasonlításban látják a megoldást. Egy-két vélemény illusztrációként:

„Kreatív feladatok, változatos gyakorlatok, kevesebb elmélet, középpontban a szókincsfejlesztés, kifejezőkészség”  
 „Változatosabb, érdekesebb feladatokon keresztül gyakoroltatni a különböző nyelvtani szerkezeteket”  
 „Feladatokon keresztül maguknak rájönniük egy-egy összefüggésre, szabályra, törvényszerűségekre. A fogalmak magoltatását megszüntetném.”  
 „Nem a legkisebb nyelvi egységből indulnék, hanem fordítva, életkori sajátosságoknak megfelelően, megkínálnám új szemlélettel a diákokat.”  
 „A szófajok tanítását érdekesebbé tenném, rámutatni a logikus felépítésre, nyelvi logika generatíván. A nyelvek közti különbségekre reflektálni, dialektusokat bemutatni, rámutatni arra, hogy nem elhanyagolhatók.”  
 „Rész-ismeretekben jobban elmélyülnék, nem törekednék minden megtanítására. Több óraszám, más módszerekkel.”

A tanárok kedvelték a mondattant gyerekkorukban, 4,21 az átlag. 11-en logikusnak, 6-an érdekesnek, szintén 6-an könnyűnek találták. Aki nem szerette, az az összetett mondatok kezelését, a határozók magas számát, a nem egyértelmű megoldásokat kifogásolta. Ketten öncélúnak és feleslegesnek, valamint unalmasnak tartják a mondattani részt.

Eltérően ítélik meg a mondattan taníthatóságát is: 12 tanár szerint könnyen, 7 szerint nehezen tanítható (mindössze 19-en válaszoltak erre a kérdésre). A könnyűséget a logikussággal magyarázták (pl. *Ha jó logikájú az osztály, akkor könnyű, ha nem, feladja a gondolkodást a gyerekek.*), a nehézséget az alapok hiányában látják (pl. *Amióta kivették alsó tagozatból a mondattant, egyre nehezebb, és sok határozó, jelző fajtát oktatunk.*) Akik még nem tanítottak, azok problematikusnak vélik a használt fogalmak homályos meghatározását, szeretnék, ha a szórend is látszana az ágrajzokon, viszont logikusnak és átláthatónak gondolják a tananyag felépítését.

Hárman csökkentenék a tananyagot, tízen növelnék (a gyakorlásra adnának több időt), 11-en nem változtatnának a mennyiségén, de a minőségén igen: „A bonyolult elemző feladatokat csökkenteném, a mondatokkal való kreatív feladatok arányát növelném.” „Hasznos lenne, hogy minél több gyakorlati feladatot oldjanak meg a diákok. Az idegennyelv tanulását is segítheti, ha mondattanát összeveti a diák az anyanyelvével.”

Három pedagógus kivételével mindenki a másképp oktatná a mondattant, 16-an mindkét iskolatípusban, kilencen csak általánosban, ketten csak középiskolában<sup>54</sup>. Ez valószínűleg inkább módszertani, mint elméleti váltást jelentene, a hagyományos leíró modellen kívüli más nyelvelméletekről ugyanis a pedagógusok egy része még nem hallott.

<sup>54</sup> A kérdőívet kitöltők nagy részének nincs tapasztalata a középiskolai tananyaggal kapcsolatban, többen nem is válaszoltak erre a kérdésre.



Akik Pécsen tanultak generatív elemzést, ők is úgy gondolják, a pedagógustársadalom nehezen fogadja el az újításokat, megszokásból nem változtat. Hiányolták a más szemléletben készített taneszközöket és továbbképzéseket is. A nappalis hallgatóknak 62%-a kipróbálna egy generatív szemléletű tananyagot (Gyertyáni 2011).

Az A) és B) kérdőívek, valamint Gyertyáni (2011) felmérése alapján összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a felmérés igazolta a szakirodalomban olvasottakat és hipotéziseimet: a nyelvtan tehát valóban nem tartozik a népszerű tantárgyak közé, az évek során ez csak romlik. A megkérdezettek nagy része, diákok is és tanárok is változtatásokat szeretnének, a javaslatok között a gyakorlatközpontúság, a játékoság, az érdekesebb tananyag szerepel. A mondattan a gyerekek körében közepesen kedvelt, a tanárok eltérően vélekednek a taníthatóságáról.

Az adatokból azt a következtetést mindenképpen le lehet vonni, hogy a nyelvtan, ezen belül pedig a mondattan tanítása reformokra szorul, úgy tűnik, különösen módszertani szempontból. A tartalmi módosításokat nehezíti, hogy a tanárok nagy része nem ismer a hagyományosan kívül más grammatikaelméletet, az *érdekesebb tananyag* pedig nehezen körülhatárolható kategória.

Az általam javasolt mondatelemzési eljárás módszertani és tartalmi módosításokat is javasol, valamint figyelmet fordít a grammatika és a kommunikáció összehangolására is. A felmérés szerint nagyobb gond van a középiskolai tananyaggal, ezt figyelembe véve olyan elképzelést vázolok, amelyet középiskolában tovább lehet építeni, ki lehet egészíteni.

## 2.3. A 2. fejezet összefoglalása

A dolgozatnak ebben az első nagy fejezetében főként a grammatikaoktatásra koncentrálni mutattam be az anyanyelvi nevelés szűkebb környezetét, és néhány ötletet is megfogalmaztam arra vonatkozóan, milyen tartalmak és módszerek jelenhetnének meg a grammatika tanításában. Ez nem jelenti azt, hogy ezeknek csírája vagy egy része ne lenne már most benne valahol valamelyik tankönyvben (lásd a 2.2.3.5. fejezetet), pusztán a lehetőségeket szerettem volna kiemelni. A következő fejezetben igyekszem érvényesíteni a legtöbb javaslatot, de leginkább ezeket a szempontokat tartom szem előtt:

- a grammatikatanítás mint a kognitív készségek, képességek fejlesztési területe (összhangban a 2.2.1.1. alfejezettel),
  - a grammatikatanítás mint különböző nyelvek szerkezeteinek összehasonlítása, kiemelve a magyar nyelv működését (2.2.3.1.1. fejezetek),
  - a grammatika és a kommunikáció összekapcsolása a nyelvtanórán (2.2.3.2. fejezet).
- Emellett utalok majd tantárgyon belüli és tantárgyközi kapcsolatokra a 2.2.3.1. fejezet szellemében.

A következő fejezet nem egy komplett tananyag, csupán egy lehetséges mondattani tananyag mögött álló elméleti megfontolások bemutatása. A dolgozatnak nem is volt célja a tananyag kidolgozása, a modulterv ugyanakkor előkészíti a tankönyvírási munkát.

Bár a fejezetben többször említettem, hogy a tananyagok szerkesztésekor a konkrét célközönség szociális helyzetét és képességeit is figyelembe kell venni, a leendő tananyag átlagos gyerekeknek készül, bármennyire nehezen is meghatározható az *átlagos* kifejezés. A pedagógiai gyakorlat ugyanis él vele, amikor minta-programokat készít az oktatás számára. Utalni fogok a differenciálás lehetőségeire, de a vázolt eljárás elveit nem befolyásolta, hogy célközönsége az átlaghoz képest milyen képességű, és milyen társadalmi helyzetből került az iskola padjai közé. Az elképzelés adaptálása a konkrét pedagógiai szituációra a mindenkori pedagógus feladata.

A grammatikatanítással kapcsolatban a fejezet legfontosabb tanulságai a következők: a grammatika fontosságáról szóló viták (2.1.), valamint a magyar nyelvésztársadalom

megosztottsága (2.2.2. fejezet) nem előrelendítik a modern nyelvészet integrálását az oktatásba, hanem oda vezetnek, hogy a tananyag szinte elmozdíthatatlannak tűnik közel 120 éves helyzetéből. A nyelvtani és nyelvtanítási hagyományhoz való ragaszkodás (2.2.1. fejezet) lehetetlenné teszi, hogy egy teljesen új szemléletű tananyag sikeressé válhasson (ezt mutatja a Bánréti-program sorsa is), holott a tanulási–tanítási folyamat szereplőinek egy részében megfogalmazódik az igény a változtatásra (2.2.3.6.2. fejezet). Ebből pedig az is következik, hogy egy alternatív grammatikatanítási elképzelésnek figyelembe kell vennie a jelenlegi iskolai gyakorlatot, és úgy kell modern tartalmakat megjelenítenie, hogy épít a megszokott fogalmakra, és a hagyományos grammatika eszközkészletét is használja. Egy radikálisan más szemlélet riasztóan hathat a diákokra (lásd pl. a gyerekeknek a programcsomagokkal kapcsolatos előítéleteit, Radnóti 2011), valamint a pedagógusokra, akik a gyorsan változó oktatáspolitikai helyzetben nem újabb gyökeres reformokat, hanem szelídebb, de hatékony változtatásokat várnak (Halász 2011). A mondatelemezési eljárásban ezt a kompromisszumot igyekszem megteremteni. Ez azonban magában rejti az eklektikusság kockázatát is. Célom, hogy egy önmagában koherens és lehetőség szerint következetes rendszert mutassak be, nem hallgatva el azokat a problémákat, amelyek az egyszerűsítésekből adódnak.

### 3. A MONDATELEMZÉSI ELJÁRÁS

#### 3.1. Modellek a nyelvészetben a mondat leírására<sup>55</sup>

Mielőtt a mondatelemzési eljárást ismertetem, fontosnak tartom bemutatni azokat az elméleteket, amelyek szerepet játszottak az elvek kidolgozásában. A nyelvészeti irányzatok természetesen nem a súlyuknak megfelelő arányban szerepelnek a dolgozatban, ugyanakkor egy részletes kidolgozással sem jutottam volna közelebb a célomhoz: ahhoz, hogy kiválaszthassam, melyik elmélet(ek) jelenjen(ek) meg a közoktatásban. Ezért olyan modelleket részesítettem előnyben, amelyeknek van a magyar nyelvre adaptált változata, így nem szerepel a felsorolásban a lexikalista és más, Kálmán és Trón terminusával *posztgenerativistának* nevezett elméletek jó része (Kálmán – Trón 2007). Ez a fejezet egy általános összefoglalás, amely az alapelvekre koncentrál. A bevezetőben is említettem, hogy a dolgozat a disszertáció megszokott céljain kívül magyar szakos tanárjelölteknek is készül, az ő felkészültségüknek megfelelő részletességgel és egyszerűséggel tárgyalom az egyes elméleteket. Fontosnak tartom ugyanis, hogy a tanárjelöltek többféle modellt ismerjenek, hogy képesek legyenek alternatívákban gondolkodni. Kitérek ugyan néhány technikai részletre, az egyes jelenségek kezelésére való javaslatokat azonban a mondatelemzési eljárás fogalmainak tisztázása közben tárgyalom.

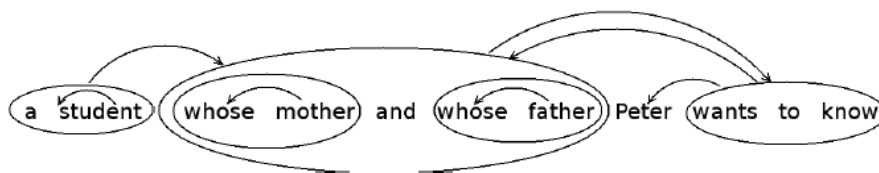
Ugyan a szintaktikai elemzés és modellalkotás nem minden esetben jelent ágrajzkészítést (lásd pl. Kálmán 2001), a felvázolt elméletek mindegyike alkalmazza ezt a technikát a mondatot alkotó elemek közötti szerkezeti viszonyok ábrázolására.

Ha végigtekintünk a mondattan modelljein, azt látjuk, hogy a hagyományos leíró nyelvtanon kívül alapvetően kétféle formális irányzatról beszélhetünk: a frázisstruktúra (vagy másként generatív) nyelvtanok a mondatot összetevőkből állítják össze, a függőségi nyelvtanok pedig relációkból. A frázisstruktúra-nyelvtanok az elemi nyelvi egységekből frázisokat, a frázisokból újabb, bonyolultabb szerkezetű frázisokat építenek. A függőségi nyelvtanokban a viszonyok az elemi nyelvi egységek között jönnek létre. Míg a frázisstruktúra-nyelvtanok abban az értelemben generatívok, hogy képesek az adott nyelv elemeiből újraírni szabályok segítségével jólformált kifejezéseket generálni, a függőségi nyelvtanok szabályai megszorítások. Bár a generatív nyelvtanok egyes változataiban is szerepet játszik a lexikon, a függőségi nyelvtanok eredendően lexikalisták. Mindkét elméletben hierarchikus fagráfokat találunk a mondatok reprezentálására, de a generatívban a csomópontokon szófaji kategóriák nevei állnak, a függőségi nyelvtanok nagy része viszont a csomópontokon elemi lexikai egységeket tüntet fel, és a gráf éleit címkézi meg a szintaktikai viszonyok megnevezésével. A generatívot eredetileg az angol nyelvre dolgozta ki Chomsky, amelyben a szórend fejezi ki a grammatikai funkciókat, a függőségit általában a szabad szórendűnek mondott nyelvekre alkalmazzák szívesen, és az ókori grammatikákig vezetik vissza.

A két elmélet összekapcsolására is történtek kísérletek. Egy ilyen függőségi alapú szintézis például Kahane (1997) modellje, amely „buborékfákkal” (bubble trees) ábrázolja a mondatot. Ebben a mondatbeli viszonyok mellett buborékokkal jelzik az összetartozó mondatrészeket (12. ábra).

---

<sup>55</sup> A fejezet Szabó (2010) kibővített, átdolgozott változata.



12. ábra: Buborékfa (Kahane 1997)

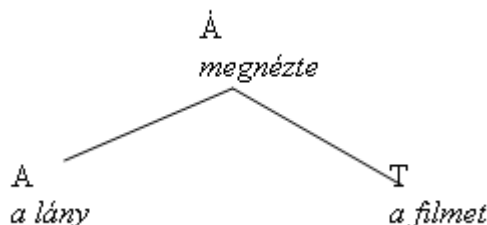
### 3.1.1. A hagyományos leíró mondattan

Apreszjan az elsők között fogalmazta meg a nyelvészeti modell kritériumait, ezek szerint: „Minden modell egy olyan szerkezet, amely hipotézisekből logikailag levezethető egy meghatározott matematikai apparátus segítségével” (Apreszjan 1971: 91). Ebben az értelemben a hagyományosnak nevezett<sup>56</sup> nyelvtan nem modell. A magyar nyelv legújabb hagyományos nyelvtana, a *Magyar Grammatika* leíró jellegű, nem alkot hipotéziseket és nem használ matematikai apparátust.

A modell felépítése a következőket feltételezi:

- „1. a magyarázatot követelő tények rögzítését,
2. a tények magyarázatára hipotézisek felállítását,
3. a hipotézisek modellek formájában történő megvalósítását, de a modelleknek nemcsak a kiinduló tényeket kell magyarázniuk, hanem új, még meg nem figyelt tényeket is meg kell jósolniuk,
4. a modell kísérleti ellenőrzését” (Apreszjan 1971: 103).

A Magyar Grammatikában leírtak tehát nem alkotnak egységes nyelvelméleti modellt. Az iskolai nyelvtanhoz képest hoz változásokat, a kategóriák egy része azonban az iskolai grammatikához hasonlóan önkényesnek tűnik. Elveti például a *tőmondat* és a *névszói állítmány* fogalmát, ez utóbbit kopulaigével magyarázva; bevezeti a vonzat fogalmát, és az alanyt az állítmány vonzatának tartja; átcsoportosítja az alárendelő mondatokat, külön tárgyalva a kötött, külön a szabad bővítményt kifejtőket, valamint a *hogy* kötőszós és a vonatkozó névmásos alárendeléseket. Használja azonban a *sajátos jelentéstartalmú mondat* fogalmát, az iskolaihoz hasonlóan kezeli a mondatfajtákat, valamint a mellérendelő mondatokat. Ugyancsak hasonlít az iskolai nyelvtanhoz, hogy a szórendről nem ad számot. Imrényi ezt azzal magyarázza, hogy a magyar szórendről szóló információk a generatív keretben értelmezhetők, emiatt nehezen adaptálhatók, így a Magyar Grammatikai szerzői inkább egyáltalán nem említik meg, és a szórendet a pragmatikához sorolják (Imrényi 2011: 18). A *Magyar Grammatika* igen kevés ágrajzot tartalmaz, a 13. ábra saját példa.



13. ábra: Példa a Magyar Grammatika mondatelemzésére

<sup>56</sup> A *hagyományos* elnevezés itt nem régimódiságát, hanem azt hangsúlyozza, hogy fontosnak tartja a hagyományokat, és a nem nyelvészek számára is közzismert.

A Magyar Grammatika előszavában megfogalmazza, hogy *A mai magyar nyelv* című leíró nyelvtan utódja szeretne lenni, annak osztályozási elveit átveszi, bár esetenként módosít rajtuk. (Keszler 2000: 19). *A mai magyar nyelv* című tankönyv mondattani fejezetét éppen ezért nem ismertetem. Deme László felfogásáról pedig később lesz szó.

### 3.1.2. Generatív grammatikák

A frázisstruktúra-nyelvtanok olyan nyelvelméleti modellek, amelyekben a nyelvtan elemeknek, az elemeket összekapcsoló szabályoknak és elveknek formális rendszere. A Chomsky nevével fémjelzett irányzat deskriptív szemléletű. A generatív grammatika a nyelvi kompetenciára épít, vagyis az anyanyelvi beszélőnek arra a képességére, hogy döntéseket tud hozni egy-egy kifejezés jólformáltságáról. A modell elnevezésében a *generatív* jelző arra utal, hogy ez a nyelvelírási mód az anyanyelvi beszélők által grammatikusnak ítélt mondatok generálását tűzi ki célul.

Univerzális, minden nyelvre érvényes elveket fogalmaz meg, amit az egyes nyelvre jellemző szabályokkal egészít ki. A mondattant autonómnak tekinti, amely a nyelvtani komponensekkel (lexikon, szemantika, fonológia) szoros összefüggésben áll. A nyelvelsajátítást egy specifikus „nyelvelsajátító készülék” segítségével tartja elképzelhetőnek, amely független a többi kognitív területtől.

A generatív elméletek, különösen annak transzformációs változatai adják ma a magyar mondat legteljesebb leírását. A *Strukturális magyar nyelvtan Mondattan* kötete (Kiefer szerk. 1992), valamint É. Kiss Katalin nemzetközileg is elismert munkássága mellett (pl. É. Kiss 2002b) létezik a modellnek a felsőoktatásra adaptált változata (Alberti – Medve 2002/2005) is, az elveket pedig a Bánréti-féle *Nyelvtan, Kommunikáció, Irodalom Tizenéveseknek* program is felhasználja (lásd a 2.2.3.5. fejezetet).

A Chomsky-féle eredeti elképzelések sokat módosultak az idők során, a generatív grammatika kezdetben transzformációs jellegét a lexikalista elméletek élesen kritizálták.

#### 3.1.2.1. Transzformációs generatív grammatikák

A transzformációs nyelvtanokban a mondatok mély- és felszíni szerkezettel rendelkeznek. A mélyszerkezetet újráíró (szerkezetépítő) szabályok segítségével lehet kialakítani, ezekkel a szabályokkal építhetők az elemekből csoportok, azaz frázisok. A felszíni szerkezethez transzformációkon át vezet az út. A transzformációs szabályok szerkezetátalakító szabályok, amelyek azonos mélyszerkezetből különböző felszíni szerkezetű mondatokat hoznak létre. Chomsky eredeti elképzelése szerint például a transzformációk mondatokból jelzős szerkezeteket, aktív mondatokból passzívakat, kijelentő mondatokból eldöntendő kérdéseket állítanak elő. Ez a szemlélet jellemzi a NYKIT iskolai nyelvtan 5–6. osztályos mondattananyagát.

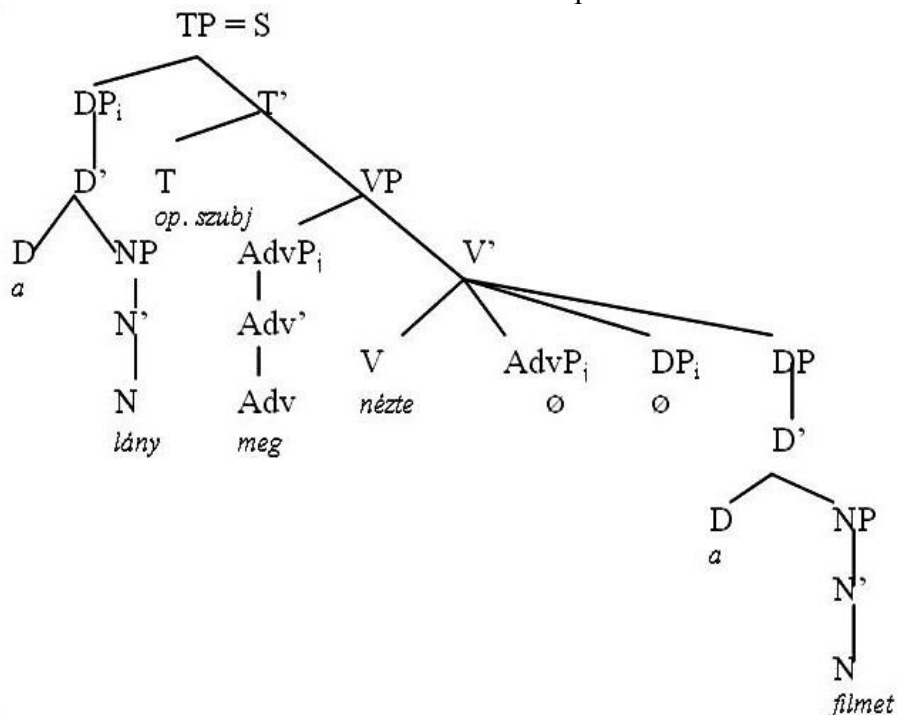
A transzformációs generatív irányzatok (ellentétben az elmélet elődjének számító amerikai deskriptív iskola összetevős elméletével) igekezpontúak. Az ige a legfőbb régens, amely megkívánja más bővítmények jelenlétét a mondatban.

A Chomsky-féle kiterjesztett sztemerdm elméletnek a magyar nyelvre is alkalmazott változatai szerint a bővítmények régensük mellett jelennek meg a mondat mélyszerkezetében, ezeket a transzformációk felszíni szerkezeti helyükre mozgatják, ahol majd el is hangoznak. A mélyszerkezeti helyükről elmozduló elemek helyén a hierarchikus ágrajzban nyomot (Ø) találunk, ezt összeindexeljük az összetevő felszíni szerkezeti helyén megjelenő szimbólummal. A mozgításokra ezekben a modellekben azért van szükség, mert egyes funkciók csak az összetevők szerkezeti helyéből vezethetők le (az angolban a grammatikai funkciók, a magyarban a diskurzusfunkciók).

A mondatok reprezentációjához az általam használt modellek a Jackendoff-féle X'-elméletet használják fel: egy X fej bővül X'-sá majd — miután felvette bővítményeit — XP-vé, azaz frázissá. A frázis szintaktikai tulajdonságai megegyeznek a fej szintaktikai tulajdonságaival. Az X helyére grammatikai kategóriák nevei helyettesíthetők be, mint például V (ige), N (főnév), A (melléknév, melléknévi igenév), D (determináns, határozott névelő), Adv (határozószó, névutó, igekötő), Inf (főnévi igenév), C (kötőszó), esetleg Det (determináns, számnév).

A magyarban a diskurzus szempontjából fontos szintaktikai helyeket funkcionális kategóriák – topik (T), kvantor (Q), fókusz (F) – jelzik, az alanyt jelölő főnévi csoport például egy topik operátor módosítójába kerül. Az *operátor* elnevezést a logikából kölcsönözte az irányzat: az operátorok műveleteket végeznek a szóba jöhető halmazokon. Azok a mondatok, amelyek csak alanyi topikot tartalmaznak, semlegesek, mivel a mondat minden összetevőjére megközelítőleg azonos hangsúly kerül, és a lehető legkevesebb előfeltevést tartalmazza (ilyen mondat például: *Jani megírta a leckéjét*). A kvantort, fókuszt vagy a topik kontrasztívnek nevezett fajtáját tartalmazó mondatok nem-semlegesek, a semleges mondatához képest az egyik elem hangsúlyosabb a többinél, és többletinformációkat tartalmaz (pl. *Jani is írja a leckéjét (meg még valaki biztosan)*).

A magyar generatív munkák közül most a felsőoktatási gyakorlatban használt, teljességre törekvő Alberti – Medve modellből hoztam példát.



**14. ábra: A példamondat elemzése transzformációs generatív keretben, Alberti-Medve modellje alapján (2002/2005)**

### 3.1.2.2. Lexikalista elméletek

A lexikalista elméletek is generatívak, és használják az X'-elméletet, ugyanakkor relációs alapúak. Központi szerepet szánnak a szótárnak, amely nemcsak elemek tára, hanem szabályokat is tartalmaz. A lexikon tehát „nyelvtan a nyelvtanon belül” (Alberti 2002). A mondatok szerkezetét az igei elem szótárban (előre) kódolt vonzatkerete határozza meg, transzformációk helyett a lexikonban működő lexikai tételeket átalakító szabályokat találunk, nincs szükség mozgatók, az ágrajzokon nem jelennek meg nyomok. A vezető lexikalista elméletek mindegyikéről olvasható összefoglalás magyarul is (LFG: Komlósy

2001; HPSG: Trón 2001; konstrukciós nyelvten: Kálmán 2001), de teljes lexikalista alapú leírás még nem született a magyar nyelvre.

Számos elemzés használja a LFG (lexikális funkcionális grammatika) kereteit, amely figyelembe veszi a pszicholingvisztikai és nyelvhasználati kutatásokat is, valamint a nyelvi variabilitást (szemben a klasszikus generatív elmélettel, amely ideális nyelvi beszélőből indul ki). Az LFG célja a beszélők mentális reprezentációjának modellálása és a számítógépes implementáció.

A többi nem transzformációs generatív irányzat (pl. a HPSG, a kategoriális nyelvtenok) eszközkészletét még csak néhány magyar nyelvi jelenség leírására alkalmazták, ezért ezeknek a bemutatásától eltekintek.

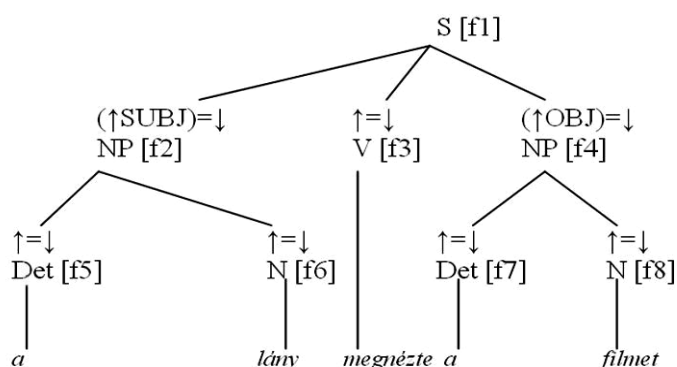
A nyelvi információ az LFG-ben több szinten reprezentálódik, egy-egy mondathoz tehát többféle elemzés tartozik, így el lehet kerülni a transzformációkat és a nyomokat. A lexikai formákat és szabályokat az argumentum-szerkezet, vagyis az a-struktúra jeleníti meg. A predikátumok argumentumai mellett morfoszintaktikai információkat (pl. szám, személy, eset, idő, mód) és az argumentumok thematikus szerepeit (pl. cselekvő, hasznélvező, átélő, eszköz, jellemzett, elszenvedő, hely) is feltünteti ez a reprezentáció, nyelvten terminusok rövidítéseinek segítségével. Az elemzés a thematikus szerepek rangsorrendjében<sup>57</sup> sorolja fel egy-egy predikátum vonzatait.

A c-struktúra klasszikus fastruktúrában képezi le a mondat külső, összetevős szerkezetét X'-elméleti alapokon. Az összetevők az elhangzás sorrendjében állnak, a csomópontokon pedig a transzformációs elemzésekhez hasonlóan szófaji kategóriák neveinek rövidítéseit találjuk. Ehhez a szinthez kapcsolódik a fonológiai komponens, együttesen adják a mondat fonetikai reprezentációját. A c-struktúra nyelvspecifikus.

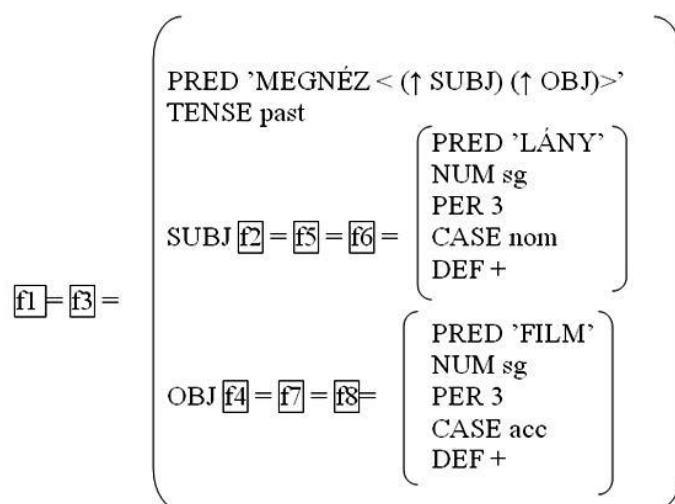
A funkcionális, f-struktúra az a-struktúra és a c-struktúra között közvetít. Univerzális viszonyokat jelenít meg, ez az a szemantikai reprezentáció, amely a mondatrészs szerepeket tartalmazza. Attribútum-érték párok véges halmazaival, matematikai függvényként értelmezhető. Attribútumok lehetnek:

- grammatikai funkciók (pl. SUBJ: alany; OBJ: tárgy; OBJ<sub>θ</sub>: meghatározott thematikus szerepű tárgy; OBL<sub>FORM</sub>: meghatározott formájú vonzat; POSS: birtokos, ADJ: melléknév),
- diskurzusfunkciók: topik, fókusz. Utóbbiak számára egyesek külön információs struktúrát feltételeznek (lásd Gazdik 2011).

Az attribútumok felvehető értékei egyrészt grammatikai értékek (pl. sg: egyes szám, acc: tárgyeset, past: múlt idő), valamint szemantikai formák és fonológiai formák.



<sup>57</sup> Lásd később.



15. ábra: Egy példamondat elemzése az LFG-ben (saját ábra, a notáció megértéséhez lásd pl. Komlósy 2001)

### 3.1.3. Függőségi nyelvtanok

A függőségi nyelvtanok még a lexikalista generatív elméleteknél is nagyobb szerepet szánnak a mondatrészek közötti viszonyoknak. A függőségi nyelvtanoknak is több irányzata van. Mel'čuk és Polguère 2009-es könyvük előszavában sorolják fel a legtöbb ilyen nyelvtanra érvényes alapelvet. Ezek a következők:

- a mondat olyan összefüggő egész, amelynek szerkezetét a mondatot alkotó lexikai egységek és az egységek közötti viszonyok adják.
- a mondat szerkezetében minden lexikai egység legalább egy másikkal kapcsolatban van, két ilyen egység minimális frázist alkot (ez azonban nem azonos a frázisstruktúra-nyelvtanok fogalmával, hiszen a függőségi nyelvtanban nincsenek összetevők).<sup>58</sup>
- a mondatot irányított összefüggő gráfként reprezentálhatjuk. Az irányítottság oka, hogy a frázis tagjai között aszimmetrikus a kapcsolat, a szerkezet irányítója a fej, tőle függ a szerkezet többi tagja. A függés egyben azt is jelenti, hogy a fej határozza meg a többi egység lineáris sorrendjét a szerkezetben.
- minden szerkezetben egy, és csakis egy fej lehet, az elemeknek tehát egyetlen fölrendelt fejük lehet (ugyanakkor egy fejnek lehet több bővítménye is).
- a mondatnak is van feje, ez másik nyelvi egység által nem irányított fő csomópont, éppen ezért a mondat hierarchikus fagráffal ábrázolható.

A függőségi nyelvtanok nagy része Tesnière 1959-ben megjelent könyvét tekinti kiindulópontnak. A német nyelvleírásban különösen népszerű ez az elmélet. Tesnière a kémiai kölcsönzött vegyérték (valencia) fogalmát ültette át a nyelvre, amikor úgy tekinti a mondat igéjét, mint amelyik meghatározott számú és minőségű elemnek nyit meg üres helyeket a mondatban. A helyeket az aktánsok foglalják el, ezek a mondat drámájának főszereplői. A mondatban megjelenő szabad bővítmények pedig a minidráma díszletei. A szabad bővítmények a körülményeket fejezik ki, formájukat tekintve adverbálisak, számuk pedig nincs korlátozva az eredeti elmélet szerint. Az úgynevezett üres, grammatikai elemek (névelők, kötőszók) nem mondatrészek, mert csak grammatikai

<sup>58</sup> A magyar hagyományos nyelvtan is szintagmaalapú, a fejet itt *alaptagnak*, a tőle függő elemeket – némileg félreérthetően – *meghatározó tagnak* nevezik. A mondatrészek szerkezetes felfogását a magyar szakirodalomban Deme képviseli (1966).



jelentésük van. Tesnière szerint szemantikailag teljesek lehetnek az igék, a főnevek, a melléknevek és a határozószók.

Az ige az aktánsokkal és a szabad bővítményeivel együtt alkotja a mondat fő csomópontját, amely kisebb csomópontokból áll (csomópontok a régensek közvetett és közvetlen bővítményeikkel, amelyek önmagukban magok). A mondatot azonban nemcsak csomópontok, hanem az ezek közötti relációk is alkotják. A konnexió a csomópontok tagjai közötti alárendelő viszony, a junkció az azonos magok közti mellérendelés, a transláció pedig kategóriaváltás (egy birtokost is tartalmazó szerkezetben a birtokost kifejező főnév melléknévszerűvé válik, Ágel 2000)

A Mel'čuk-féle irányzatban a gráf csomópontjain lexikai egységek találhatók, a szintaktikai viszonyokkal pedig az éleket címkézik meg (Ezzel is jelezve, hogy nem a nyelvi egységek, hanem a köztük lévő viszonyok a fontosak). A generatív elméletekhez hasonlóan Mel'čuk megkülönböztet mély és felszíni szerkezetet, a mély szerkezet szemantikai és univerzális, míg a felszíni formai, nyelvspecifikus információkat kódol (Melc'uk és Polguère egy idiomát mutat be, amely a mélyszerkezetben komplett egészként szerepel, a mondat felszíni szerkezetében viszont elemi lexikai egységek találhatók morfológiai információkkal együtt, lásd a 16. ábrát)



**16. ábra: A *Mary pull John's leg* 'Mari ugratja Jánost' szó szerint: *Mari megrántja János lábát* mondat mély- és felszíni szerkezete a Mel'čuk-féle függőségi nyelvtanban**

Mel'čuk modelljét az Értelem–Szöveg Elméletén (Meaning-Text Theory) belül fejti ki. Szemantikai, felszíni szintaktikai, mélyszintaktikai, felszíni morfológiai és mély morfológiai szinteket különböztet meg a mondaton belül, egy mondatához tehát többféle reprezentációt rendel. A lexikai egységek közötti függőségeket is felosztja szemantikai (predikátum-argumentum viszonyok), szintaktikai, és morfológiai (pl. egyeztetés) függőségekre (Mel'čuk – Polguère 2009), így az egyes csomópontok között sokféle viszony képzelhető el. A nyelvtan engedélyezi absztrakt, azaz a mondatban fonetikailag meg nem jelenő nyelvi elemet jelző csomópontok felvételét a függőségi fába (magyar példa: a kopulaige E/3. személyben). A szórendet a Mel'čuk-féle irányzat nem tükrözteti. A modell nehezen kezeli a koordinációt és az ellipszist, Mel'čuk elképzelései szerint a mellérendelés sem egyenrangú elemek kapcsolata, hanem hierarchikus szerkezet (magyar példa: nem mindegy, hogy *nagyon* (okos és ügyes) vagy (*nagyon* okos) és ügyes.)

Vannak azonban olyan függőségi nyelvtanok is, amelyek leképezik a mondat lineáris rendjét is az úgynevezett projekciós vonalra (pl. Eroms 2000). A függőségi nyelvtanok egyik fontos elve a projektivitás: ez tiltja az egymást keresztező éleket, ezért a szétszakadó összetevőkre például olyan megoldást kell alkalmazni, amely megkülönbözteti a régenst az alaptagtól. (Imrényi a magyar nyelvben az *igekötő* + *segédige* + *infinitívusz*

konstrukciókra javasol hasonló megoldást. Itt az igekötő régecsként az infinitívusz, alaptagjaként azonban a segédige szerepel. Bővebben lásd később).

A magyarra Koutny és Wacha (1991) írták meg először egy számítógépes nyelvészeti számára is használható függőségi nyelvtan vázlatát, ennek módosított változatát a Szegedi Treebank használta (Vincze és mtsai 2009). Koutny és Wacha elemzője morfológiai alapú, ezt azzal indokolták, hogy a gazdag morfológiai rendszer miatt lehetetlen volna egy számítógépes elemzőnek szóalakokkal dolgoznia. Ezzel a megoldással az igekötők, az igenevek és az –Ás képzős főnevek belső szerkezete is világosan bemutatatható. A Tesniéreféle elvekkkel ellentétben kötött morfémák is kapnak funkciót, emiatt a mondatrészi szerepek körét is ki kellett terjeszteni (lásd még a 3.2.4. fejezetet).

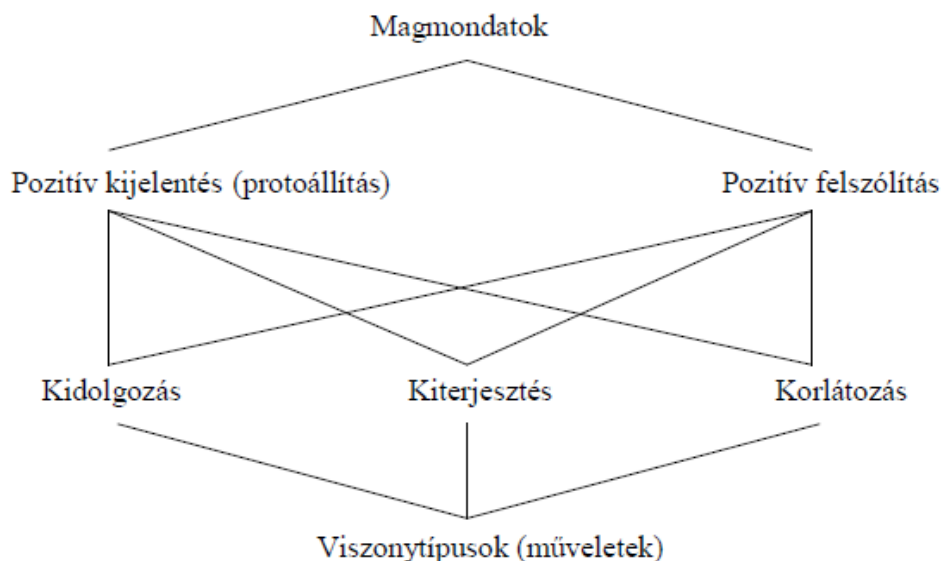
#### **3.1.4. A kognitív-funkcionális hálózatmodell**

A generatív elméletek mellett kezdenek teret hódítani a kognitív elképzelések is, amelyek a nyelvet szimbolikus sémák készletének tartják, és összhangba hozzák a megismerés más területeivel. A mondatban a szerkezet helyett a funkciókat emelik ki, és pragmatikai szempontokat is érvényesítenek, azaz figyelmet fordítanak a beszélőre és a hallgatóra. Imrényi (2011) a magyar hagyományos nyelvtan függőségi szemléletét a kognitív nyelvtan(ok) (különösen Langacker és Hudson) szemléletével ötvözve alkotta meg az egyszerű mondat hálózatmodelljét (Imrényi 2011).

A hagyományos leíró nyelvtanhoz hasonlít a modell abban, hogy használja a mondatrészi szerepeket (pl. alany, tárgy, határozó), ezeket a funkciókat forma–jelentés pároknak tartja, azaz a viszonyt magát szimbolikusnak. A viszonyrendszer ábrázolásán kívül tükrözteti (bár nem magyarázza) a szórendet.

A mondatot az igei állítmány mint sematikus mondatégsz köré szerveződő viszonyhálóknak tartja. A viszonyháló többdimenziós, hiszen egyrészt tartalmazza a hagyományos mondatrésztviszonyokat, másrészt a mondatrészeknek az igehez kötődő szimbolikus viszonyát egy második dimenzióban. Az elméletben az ige egy sematikus kijelentő pozitív mondatot hordoz magában, a többi mondatrész feladata, hogy az igeben már jelölt (sematikusán kódolt vagy a háttértudásból hozzáférhető) információkat (pl. mód, idő, résztvevők) kidolgozza. Mindig annyi bővítmény kidolgozására van igény, amennyire az adott helyzetben, a beszélő és a hallgató tudásának ismeretében szükség van, a kontextusból nem következtethető ki.

Vannak olyan bővítmények, amelyek nem pusztán kidolgozzák az igeben megjelenő információkat, hanem újabb elemmel bővítik azt. Ezek már megváltoztatják a protoállítás típusát, azaz nem redukálhatók az igei magra (Pl. a *Marit is meghívta Péter*. mondatban a *Marit is* nem pusztán a meghívás egyik szereplőjét jelöli, hanem azt az információt is tartalmazza, hogy Marin kívül más is meghívott Péter). A harmadik szimbolikus viszonyknak Imrényi a korlátozást tartja. Ide tartoznak a kérdő, azonosító, tagadó mondatok, amelyekben a korlátozó elemek felülírják a protoállítás alaptulajdonságait (a kijelentést és a pozitivitást). A csak kidolgozó viszonyt tartalmazó mondat hasonló a generatív grammatika semleges mondatához, a típusváltók pedig a nem-semleges mondatához.



**17. ábra: A mondat 2. dimenziójának viszonytípusai egy kognitív modellben (Imrényi 2011: 92)**

A mondat 3. dimenziója a topik–komment–tagolás. A többdimenziósság nem ennek kognitív nyelvtan találmánya: az LFG és a függőségi nyelvtanok is gyakran élnek vele.

Imrényi modellje még nincsen készen: nem foglalkozik a főnévi csoport és az igenevek belső szerkezetével, valamint az összetett mondatokkal.



**18. ábra: A példamondat ágrajza Imrényi modelljében**

### **3.1.5. A tárgyalt modellek előnyei, illetve hátrányai az oktatás szempontjából**

Az előző fejezetekben a mondattani modelleket olyan mélységben tárgyaltam, ami egy iskolai alkalmazás számára szükséges, ezért adtam globális, a részleteket figyelmen kívül hagyó képet az egyes elméletekről. Most arra térek ki, milyen előnyei lehetnek egy-egy modellnek az oktatás szempontjából.

Míg a hagyományos elemzésnél egyértelmű előnynek számít az ágrajz egyszerűsége, ugyanez nem mondható el a generatív transzformációs és lexikalista elméletekről. A hagyományos modell ugyanakkor nem képezi le a szórendet, ez pedig hátránynak tekinthető, hiszen ennek a magyar nyelvtanban különösen fontos a szerepe. A hagyományos nyelvtan előnye ugyanakkor, hogy megtanítja a nyelvórákon is használt mondatrész-funkciókat. A transzformációs generatív grammatikákban ez nincs így, a csomópontokon szófaji kategóriák neveit találjuk.

A hagyományos nyelvtan hátránya viszont, hogy egyes hierarchiaviszonyok felülbírálnak (birtokos–birtok viszony), az egyes szintaktikailag releváns elemek (névelő, kötőszó) nem kapnak mondatrészi funkciót, a szabályrendszer nem feltétlenül koherens (pl.

határozók rendszere szövevényes, az elhatárolási kritériumok nem egzaktak), és a szabad bővítmények és a vonzatok nem különülnek el.

A transzformációs generatív elméletek kidolgozottságuk és következetességük, világos szabályaik miatt impozánsak. Nemzetközileg is elismert, teljes leírást adnak a magyar mondat szerkezetéről, a szórendről, megkülönböztetik a vonzatot a szabad határozótól. Ugyanakkor az ágrajzok meglehetősen bonyolultak, a sokféle mozgatus pszicholingvisztikai szempontból indokolatlan, ráadásul egy-egy a nyelvészetben elfogadott megoldás nem felel meg az anyanyelvi intuíciónak (pl. a névelő régens volta). A generatív nyelvészeti szakcikkek gyakran olyan szerkezeteket elemeznek, amelyeknek jólformáltsága vitatható, illetve amelyek periférikusan fordulnak elő.

Az LFG és a kognitív-funkcionális hálózatnyelvtan ugyan ígéretes vállalkozás, de nem adnak teljes képet a magyar nyelv szerkezetéről. Ugyanez igaz az itt nem tárgyalt konstrukciós nyelvtanra, melyet hazánkban a Kálmán László által szerkesztett *Leíró magyar nyelvtan: mondatlan 1.* kötet képvisel (Kálmán 2001). Az egyszerű mondatról a legtöbb információt kétségkívül az LFG összetett reprezentációs rendszere adja, hiszen feltünteti a grammatikai és a szemantikai funkciókat is, a sokféle jelölési mód és rövidítés viszont bonyolulttá teszi az értelmezést. Imrényi hálózatnyelvtana egyszerű, más megismerési funkciókkal is összhangba hozható mondatlani elképzelés, de kidolgozásra szorul.

A maga tiszta formájában tehát a fenti modelleknek egyike sem felel meg oktatási célokra, ezért van szükség egy új mondatelemzési eljárás kidolgozására.

### **3.1.6. Az Átfogó magyar nyelvtan projekt és a mondatelemzési eljárás**

Szót kell még ejteni az *Átfogó magyar nyelvtan* projektről is a dolgozat kapcsán. Ez az OTKA által támogatott (OTKA-100804), nemzetközileg is jelentős kutatás olyan kimerítő generatív nyelvtan megírását tűzte ki célul, amely mögött bár komoly elméleti kutatások állnak, elméletsemleges kíván maradni. Ezt a magyar nyelvi példák szisztematikus leírásával szeretné megvalósítani a holland nyelvre kidolgozott eljárást mintául véve. A dolgozat szempontjából a kutatás azért jelentős, mert elveivel rokon: annak ellenére, hogy a modern nyelvelméleti kutatások mindvégig támogatják a leírást, a kötetek nem kötelezőnek el elméleti megoldások mellett. A készülő kötetekben ágrajzokat nem találni, a használt terminológia kevésbé elmélet- és nyelvspecifikus, hiszen az univerzális sajátságokat igyekszik megragadni. A dolgozatban bemutatott eljárás ezt az elméletfüggetlenséget tekinti követendő mintának.

## **3.2. A mondatelemzési eljárás nyelvészeti háttere**

Az itt bemutatott mondatelemzési eljárás egy átfogó koncepció része, amely a korszerűbb nyelvészeti elméletek oktatásban való megjelenését szorgalmazza. A Chomsky-féle kompetencia-fogalmat állítjuk középpontba, és konzekvens, az állításokat igazolni tudó technikát szerettünk volna kialakítani. Ennek keretében született a 4x12 mondat című kötet is (Medve – Farkas – Szabó 2010), amely 12 mondat elemzését mutatja be négyféle mondatlani modell segítségével. A kötet célja az volt, hogy gyakorlati segítséget nyújtson magyar szakos tanárjelölteknek és pedagógusoknak, és egyfajta hidat képezzen különböző nyelvleírási módok és iskolafokozatok között. A hagyományosnak nevezett elemzés elméleti háttere a Keszler Borbála által szerkesztett Magyar Grammatika volt, az egyetemistáknak szánt változat Alberti és Medve (2002/2005) modelljét vette alapul, ennek egyszerűsített változata Farkas Judit és B. Nagy Ágnes középiskolásoknak szánt modellje (B. Nagy – Farkas 2005, 2006b).

A negyedik, általános iskolásoknak ajánlott mondatelemzési eljárást a semleges mondatokra Farkas Judit és Medve Anna segítségével dolgoztam ki. A legfontosabb alapelveket különböző konferenciaelőadásokon és tanulmányokban foglaltuk össze (Medve – Szabó 2010b, 2011, Szabó 2010), részletesen pedig a fent említett a kötetben ismertettük. A kötetben még modellnek nevezzük ezt a változatot, a disszertációban azonban mindenhol mondatelemzési eljárás vagy tananyag<sup>59</sup> szerepel, mivel az itt vázoltak nem felelnek meg Apreszjan idézett feltételeinek: nem lehet a segítségükkel a jólformált mondatok szerkezetére vonatkozó állításokat, predikciókat tenni, az eljárás csak jól formált konkrét mondatok leírására szolgál. A szerkezeti ágrajzokon az látszik, hogy az adott mondatban hogyan követik egymást a szavak, és ezek milyen viszonyban állnak egymással. (Természetesen ez nem jelenti azt, hogy példamondatok segítségével ne lehetne tendenciákat megfogalmazni, de nem egy nyelvelmélet szintjén.)

Bár a könyv az ágrajzok mellett tartalmaz magyarázatokat is, ezek főként az elemzett mondatban előforduló jelenségekhez kötődnek. Nem vonultattunk fel gazdag szakirodalmi apparátust, és nem tértünk ki minden problematikus kérdésnél a különböző szakmai álláspontok ütköztetésére, hiszen nem elméleti munkát akartunk a hallgatók kezébe adni, hanem a tanítás során is alkalmazható segédeszközt. Ebben a fejezetben éppen ezért szeretném bemutatni egy-egy nyelvi tény kapcsán a szintaxis irodalmában felmerült kérdéseket és megoldási javaslatokat, ezeket figyelembe véve változtatásokat, finomításokat is javaslok az eredeti elképzeléshez képest. Kísérletet teszek tehát a kiinduló eljárás módosítására és kiegészítésére.

### 3.2.1. Alapelvek

Medve – Szabó (2011)-ben úgy fogalmaztunk, hogy az új mondatelemzési eljárás egyik legfontosabb elve a logikusság és a következetesség. Az életkori sajátságok figyelembevételével olyan kategóriákat szerettünk volna a gyerekek kezébe adni, amelyek definiálhatók, határaik mégsem merevek, hanem teret engednek az egyéni megoldásoknak is. Később azonban felmerült a kérdés, hogy vajon megvalósítható-e ez. Lehetséges-e valóban következetesnek maradni? Mivel a válasz hosszabb kifejtést igényel, a 3.2.2. fejezetben foglalkozom vele részletesebben.

Igyekeztünk összehangolni a hagyományos nyelveírás és a hazai kortárs szakirodalom terminusait. A mondatelemzési eljárás tehát többféle modell eszközkészletéből használ fel elemeket.

Fontosnak tartottuk azt is, hogy az iskolai mondattan ne csak ágrajzok készítését jelentse, hanem minden olyan tevékenységet, amivel a gyerekek felismerhetik a különböző szórendi variánsok egymáshoz való viszonyát, az ezekhez tartozó jelentést, intonációs mintát. Az ágrajz azonban mégsem hanyagolható el, részben azért, mert a jelenlegi iskolai gyakorlatban ez az ábrázolási mód terjedt el, részben pedig azért, mert ez a fajta reprezentáció segíti a mondat hierarchiaviszonyainak megértését, vizuális típusú gyerekeknél különösen hatékony lehet. (Az ágrajz ebben az esetben tehát pusztán reprezentáció, nem egy szabályrendszer által generált fagráf).

Az összetartozó mondatrészek jelölhetők volnának zárójelezéssel, funkciójuk a zárójel jobb oldalán álló indexszel jelölve, vagy különböző színű dobozokkal is, esetleg buborékfákkal (3.1. fejezet) vagy nyilakkal. Elképzelhető a táblázatos megoldás is, ahol a táblázat egyes oszlopaiba szintaktikailag azonos funkciójú elemek kerülnek (mint pl. Nagyházi 2012), sorrendjük pedig tükrözi a különböző pozíciókat.

---

<sup>59</sup> Jobb híján a *tananyag* szót is használom, ugyanakkor ez nem egy konkrét, adott iskolában felhasználható tankönyvet/tanesszközt jelöl, hanem annak elméleti koncepcióját.

Bonyolult belső szerkezetű összetevők esetén azonban a zárójelezés és a dobozolás nehezen átláthatóvá válik. A táblázatos megoldással pedig leginkább csak az ige előtti szórendet lehet megragadni (19. ábra), de nem mindig látszik, melyik elem melyikkel alkot egy összetevőt. Az egyes összetevők belső struktúráját sem lehet minden esetben leképezni, csak túlságosan bonyolult táblázatokkal. Ezért maradtunk az ágrajzos technikánál.

topikok	kvantorok	fókusz	igemódosító/ tagadószó	ige	bővítmények
Peti	–	–	–	szeretne	meccset nézni a barátja unokahúgával
–	Shrek nagyon kedves ismerőse is	–	a nagyon bűzös, sötét mocsárban	lakik	
–	–	Micimackónak	nem	szorult	be a hátsója a lyukba

**19. ábra: Egy lehetséges táblázatos reprezentáció nem-semleges mondatokhoz**

Törekedtünk a grammatika és a kommunikáció összekapcsolására, megmutatva, hogy az adott mondatok kontextusban vizsgálhatók. Olyan mondatelemzési technikát szerettünk volna létrehozni, amely nyitott más megoldások felé, később ráépíthető egy transzformációs generatív modell, ugyanakkor maga nem transzformációs, és közel áll a függőségi nyelvtanokhoz, tehát akár a kognitív–funkcionális modell felé is elmozdulhat (például egy 2. és 3. reprezentációs szint bevezetésével).

### **3.2.2. Problémák és kompromisszumok: az új eljárás alakulása<sup>60</sup>**

Az új eljárás sokat módosult, míg a disszertációban bemutatott formáját elnyerte. Az alapkoncepcióhoz hűen abból indultunk ki, hogy egy „modern” elméletből kellene kiindulni, és azt leegyszerűsítve ötvözni hagyományos elemekkel. Ahogyan a 3.1.2.1. fejezetben részletesen is leírtam, a modern mondattani irányzatok közül a transzformációs generatív modellek adnak a magyar nyelvről a legteljesebb képet, ezért adódott, hogy ezt a modellt válasszuk. A tapasztalatok azonban azt mutatták, hogy a generatív transzformációs elvek a végletekig nem egyszerűsíthetők, különben magának a modellnek mondanánk ellent (B. Nagy – Farkas 2005).

Ezért arra gondoltunk, hogy a Chomsky-féle elmélet elődjét, a strukturalista közvetlen összetevős elemzést választjuk keretül. Az eljárás egyik alapgondolata ugyanis az, hogy a nyelv atomi részei összekapcsolódnak nagyobb egységekké, amelyek aztán a mondat két fő részét, a főnévi és az igei részt, végül magát a mondatot alkotják.

A gyerekek az órán azt a feladatot kapták volna, hogy a mondatot egészítsék ki azokkal az elemekkel, amelyek ugyan nem hangzanak el, de odaérthetők, ezután minden szó fölé írják oda a szófajukat, keressék meg az összetartozó elemeket. Amelyik szóval helyettesíthető az egész csoport, az a központ, ez egyesíti egy csomópont alatt a többi összetevőt, így jutnak el végül a mondat fő csomópontjáig. Ebben a változatban a mondat két fő részből állt volna, egy főnévi csoportból és egy igei csoportból.

Több okból is tarthatatlannak bizonyult ez az eljárás:

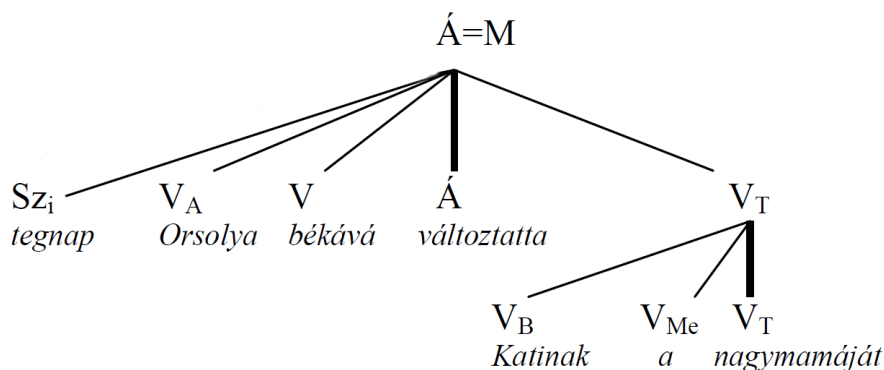
<sup>60</sup> Ez a fejezet főként Medve és Szabó (2011) bevezető részeinek felhasználásával készült.

- a szintaktikai funkciók nem jelennek meg az ágrajzon, pedig alapelvünk volt, hogy ezeket valamilyen formában jelöljük;
- a 20. ábrán is látható, hogy bár maga az algoritmus egyszerű, a keletkező szigorúan hierarchikus, leginkább bináris ágrajzok első ránézésre bonyolultak, ez pedig nem motiválja a diákokat;
- a távoli függőségeket, vagy más néven a megszakított összetevőket nem tudja kezelni: tehát ha például egy infinitívusz vonzata a mondat élén jelenik meg, az alaptaggal való kapcsolatát nem lehet jelölni (pl. ebben a mondatban: *Jancsi az erdőbe szeretne elmenni.*)

**20. ábra: A mondatelemzési eljárás első változata**

Mivel alapvetően intuícióbarát<sup>61</sup> megoldásokra törekedtünk, ezért szemléletmódot váltottunk. Nem egy korszerű modell egyszerűsítési lehetőségeit kerestük, hanem az iskolában használt függőségi nyelvtant szerettük volna modern elvek segítségével átdolgozni. Ezért kombináltuk a megszokott függőségi nyelvtant azzal a stratégiával, hogy az összetevők alaptagját (ebben a dolgozatban – a függőségi és a generatív nyelvtannal összhangban – fejt) megismételjük az ágrajzon, jelezve, hogy az egy csomópontban egyesített elemek tulajdonságát ez az elem határozza meg. A későbbi változatban – ahol a csomópontokat összekötő vonalak is információkat hordoznak – ezt még jobban kiemeltük azáltal, hogy a két azonos szimbólum közvetlenül egymás alatt áll, a köztük lévő vonal pedig vastagabb a többinél (21. ábra). A fenti megoldással a semleges mondatok jól ábrázolhatók.

A vonal jelentése tehát alapvetően eltér a függőségi nyelvtanból ismerttől. Itt a csomópontokban található élek azt jelentik, hogy 'ez a csomópont ezekből az összetevőkből áll', nem alá-fölérendeltségi viszony tehát. A szerkezet fejét tehát kétféle módon is kódoltuk: kétszer szerepel az ágrajzon, a fej és az összetevő csomópontja között vastagított vonal található. A mondatelemzés nem követi tehát a közvetlen összetevős elemzés szigorú binaritását, nemcsak annak bonyolultsága miatt, hanem azért is, mivel a helyettesítéspróba nem mindig ad egyértelmű választ az összetevőkre (pl. birtokost tartalmazó szerkezetben a névelő pozíciója nem tisztázott, *a lány kutyája* szerkezetben ugyanis *a lány* is helyettesíthető *Julival*, de *a lány kutyája* is *kutyával*)<sup>62</sup>



**21. ábra: A mondatelemzési eljárás azon változata, amely a 4x12 mondat c. kötetben szerepelt**

Hallgatóim, akik ezt a változatot megismerték, gyakran szóvá tették, hogy zavarónak tűnik az összetevő fejének megisméltése. Azt a hamis képzetet keltheti, hogy a mondatban több alany, állítmány, tárgy található. Ennek kiküszöbölésére elképzelhető lett volna, hogy a csomóponton szereplő szimbólum mellé egy Cs (=csoport) szimbólumot is elhelyezzünk. Ebben az esetben azonban a legkövetkezetesebben úgy kellett volna eljárni, hogy minden összetevőt csoportnak tételezzünk, hiszen nem azt kellett volna megmutatni, hogy például egy névelő és jelző nélküli alanyi összetevő (mint a 21. ábrán az *Orsolya*) semmiből sem áll, hanem azt, hogy ez egy egyetlen elemből álló csoport. Az ágrajz azonban így túlságosan bonyolulttá vált volna, ráadásul nehezen magyarázható, hogy miért csoportok olyan összetevők, amelyek sosem állhatnak több elemből (pl. igekötő, kötőszó). Ezért a fenti elképzelést elvetettem.

Az ágrajzon a fej megkettőzése nem lett volna létfontosságú, mégis azért tartottam fontosnak, hogy az összetevős elképzelést hangsúlyozzam – szemben az iskolai gyakorlattal, amely nem számol összetevőkkel. Az összetevőkhöz való ragaszkodást az a már Antal László által is említett tény vezette (Antal 1977), hogy az esetragokat nem egy főnévi fej, hanem valójában az egész főnévi csoport kapja.<sup>63</sup> Az egyébként függőségi szemléletűnek tartott Deme (Békési 2002) is szerkezetes alanyról és állítmányról beszél. Demének elsősorban az 1966-ban írt cikkét használok fel, amely a mondat szerkezetét vizsgálja. A mondatrészek mellett szerkezetekről ír, ezeket grammatikai viszonyoknak tartja (pl. alanyos, tárgyas viszony). A mondat kapcsán két szintet különböztet meg: a mondat szintjét és a szerkezetek szintjét. Mondat szintjén számára minden mondatrész az állítmányhoz „mint központi maghoz” kapcsolódik, a „mondatrészek belügyeinek szintjén”

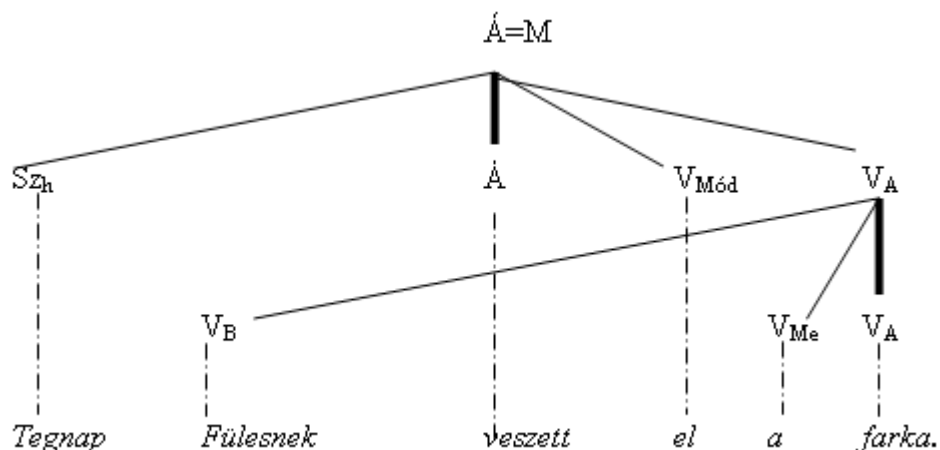
<sup>62</sup> Az összetevők megtalálásának nehézségét a felsőoktatási tapasztalatok is megerősítik.

<sup>63</sup> Az összetevőkhöz a nyelvoktatási tapasztalataim miatt is ragaszkodom. Levelezős hallgatóim beszámolója alapján sokan ebben a szemléletben tanítják a mondattant.



a szerkezettagok egyetlen mondatrészhez kötődnek, ez a kapcsolat pedig alapvetően szófaji meghatározottságú (Deme 1966). Demének ezt a szemléletét maradéktalanul átvettem.

Az eljárás utolsó módosítása a lexikai leképezés (szaggatott) vonalainak szerepeltetése az ágrajzon. Erre azért volt szükség, hogy a nem-semleges mondatok szétszakadó összetevőinek szórendjét is jól átláthatóvá tegyük. Ugyan a függőségi nyelvtanok egy része a projektivitás védelmében nem engedi a gráfok éleinek kereszteződését, ebben a mondatelemzési eljárásban ilyen tilalmat nem vezettem be, mivel nem volt célom a formalizálhatóság. A megszakított összetevők direkt kódolásnak elfogadása tehát azt is lehetővé teszi, hogy nem-semleges változatokat is kezelni tudjuk: egyszerűen, szemléletesen, diákok számára is feldolgozható módon. Erre látunk példát a 22. ábrán.



Az ágrajz tehát alkalmas a nem-semleges mondatok elemzésére is, viszont ki kellene egészíteni egy olyan reprezentációs szinttel, amelyben a diskurzusfunkciók is megjelennek. Az itt ismertetett tananyagban ez a szint nem szerepel, a 3.2.7. fejezetben térek ki a továbblépés lehetőségeire.

Mielőtt az eljárás problémáinak ismertetésébe kezdek, egy rövid kitérő erejéig megmutatom, hogyan értékelték MA magyartanári levelezős hallgatók az eredeti, *4x12 mondarban* megjelent változatot.

### **3.2.3. Rövid kitérő: MA magyartanári levelezősök véleménye a *Medve – Szabó – Farkas (2010) kötetben megjelent mondatelemzési eljárásról* (C) kérdőív)**

A 2.2.3.6. fejezetben tárgyalt A) és B) kérdőív mellett egy C) változatot is készítettem. A kérdőívet a 2011–2012-es tanév 1. és 2. félévében, a Pécsi Tudományegyetemnek Az *anyanyelvi nevelés elmélete és gyakorlata* című kurzusán MA magyartanári levelezős hallgatók töltötték ki, összesen 22-en (21 nő és 1 férfi). A hallgatók több mint fele (13 fő) a BA képzést is egyetemünkön végezte, a többiek főiskolai végzettségű magyartanárok, két féléves rendszerben szerezték meg középiskolai magyartanári diplomájukat.

A kurzus – amelynek oktatója voltam – foglalkozott a grammatika tanításával is. Először a B) kérdőívet kapták a kezükbe a hallgatók. Ennek kitöltése után 50 perces interaktív előadást tartottam a *Medve – Szabó – Farkas (2010) kötetben* leírt mondatelemzési eljárásról. Az előadás során azonnal egy ágrajzzal nyitottam, közösen kitaláltuk, mit takarhatnak az ágrajzon szereplő szimbólumok, majd megbeszéltük, miben különbözik ez az iskolai gyakorlatban megszokottól, vázoltam az eljárás alapelveit, és

további két mondatot elemeztünk közösen. Ezután következett a C) kérdőív kitöltése, amelynek első kérdése ez volt: *Hogy tetszett a bemutatott mondatelemzési eljárás?*

A 22 hallgatóból 11-en 5-ös, 10-en 4-es osztályzatot adtak, egy hallgató nem válaszolt. Megfigyelhető, hogy azok, akik BA képzésük során részt vettek a *Mondattan I. és II.* kurzusokon, ahol Alberti Gábor és Medve Anna transzformációs generatív modelljét tanulták (Alberti – Medve 2005), gyakrabban adtak 5-ös osztályzatot.

Az indoklások között a következők szerepeltek (zárójelben az említések száma olvasható): *egyszerű* (8), *logikus* (8), *mutatja a szórendet* (7), *érthető* (5), *átlátható* (5), *új* (4), *világos* (2), *kevesebb jelölés* (2), *érdekes* (1), *könnyű megjegyezni* (1), *továbbépíthető középiskolában* (1), *a belső szerkezeti kapcsolatokat jobban érzékelteti* (1), *tanítható* (1), *részletes* (1), *mutatja a vonzatokat és szabad határozókat* (1).

A pozitív eredményből hiba volna messzemenő következtetéseket levonni: részben a minta kis száma miatt, részben azért, mert ennyi idő nem volt elég arra, hogy a hallgatók minden alapelvet megértsenek – erről a szöveges válaszok is tanúskodnak –, részben pedig azért is, mert a hallgatók lelkesedését nem feltétlenül a mondatelemzés maga, hanem a bemutatás módja vagy személyem váltotta ki.<sup>64</sup>

Az egész pedagógustársadalomra nem tehetünk megállapításokat, de ezekre a hallgatókra mindenképpen az jellemző, hogy nyitottak az újításokra. Különösen az fogta meg őket, hogy a tananyag nincsen készen, hogy maguk is javasolhattak módosításokat. Ezekkel szívesen éltek is, az óra után pedig mindenki el akarta olvasni a kötetet.

Akik nem tanultak más modelleket, azok sem adtak 4-esnél rosszabb osztályzatot, de ők bizonytalanabbnak tűntek: hárman említették, hogy mivel most láttak ilyet először, bizonytalanok, ketten az iskolában megszokottnál bonyolultabbnak érezték ezt az eljárást.

A *Mennyire tartod tanulhatónak?* kérdésre 7 hallgató ötöst, 14 hallgató négyest, 1 hallgató pedig  $\frac{3}{4}$ -et adott. Az indoklások között új jellemzők nem jelentek meg, többen kiemelték, hogy csak a hagyományos elemzés helyett, és nem amellett tanítanak. Megoszlottak a vélemények azzal kapcsolatban, hogy általános iskolában kipróbálnák-e ezt az eljárást: 12 hallgató egyértelmű igennel, 6-an nemmel válaszoltak, 4 hallgató pedig nem tudott döntést hozni. Legfontosabb érveiket táblázatba foglaltam.

---

<sup>64</sup> Az előadásmódra a kérdőíveken többen expliciten utaltak is. Hogy az értékelés részben személyemnek is szólt, arra pedig szóbeli kommentárokból következtetek. A személyes tényezőt azonban nem tudtam kiküszöbölni, mint ahogyan a közoktatásban sem lehet elvonatkoztatni a tanárhoz fűződő viszonytól.

Tanítanád-e általános iskolában?	
Igen	Nem
„Következetes. A generatívnál jóval egyszerűbb, mégis a modell alapja lehet”	„Mert nekik nehéz azért.”
„Mert több értelmét látom a minőségi mondatelemzésnek (szórend), mint a hagyományosnak (hiányosságokkal teli)”	„Szerintem ők még nem értenék.”
„A gyerekek szeretik, élvezik azokat a feladatokat, amelyek által felfedezhetnek, létrehozhatnak valamit.”	„Mert ha mást várnak el majd tőlük a gimiben, megzavarná őket.”
„Könnyen tanítható (előtte nem szabad a hagyományos mondatelemzést megtanítani)”	„Valójában megmutatnám, mint lehetőséget, de nem tanítanám, mert később középiskolában a hagyományossal foglalkoznak.”
„Mert az életkori sajátágaiknak megfelel, és könnyebbnek vélem, mint a hagyományost”	„Szerintem az általános iskolások számára bonyolult, nehéz ez az ágrajz”

**8. táblázat: Válaszok a C) kérdőív 3. kérdésére**

Szinte mindenki kipróbálná az eljárást középiskolában: csupán egyetlen *nem*, és két *talán* választ kaptam. Az eddigi érveken kívül további érdekes vélemények: „Ad gondolkodási felületet a középiskolai tanulók számára is”, „Mert érthető, átlátható, könnyen tanulható (talán gyorsabban is, mint a hagyományos), kisebb az esély az elrontásra”, „Mert átmozgatja jól az "agyukat”.

Végül azt kérdeztem a hallgatóktól, változott-e a véleményük a mondatok oktatásáról, és ha igen, miért. Akik kitöltötték ezt a részt is, kiemelték, hogy örülnek az alternatívának, hogy rokonszenvesnek tartják, ha többféle elképzelést megismerhetnek.

Összességében elmondható, hogy a mondatelemzési eljárást kedvezően ítélték meg a hallgatók, ez megerősített abban, hogy van értelme továbbfejleszteni a szórendet is tükröztető technikát.

### 3.2.4. A tananyagban használt fogalmak

A használt fogalmak tisztázása ebben a mondatelemzési eljárásban azért kulcsfontosságú, mert az eljárás nem tartalmaz újráíró és transzformációs szabályokat, így az elnevezések kódolnak olyan információkat, amelyek egy generatív elméletben a mondat szerkezetben elfoglalt hely alapján kikövetkeztethetők lennének. Ez a nagyon egyszerű mondatelemzési eljárás tehát annyit sugall a nyelvről, hogy a mondatok szavai egységekké állnak össze, ezek az egységek pedig grammatikai viszonyban állnak egymással. Az egységeket a frázisstruktúra-nyelvtanokhoz hasonlóan keressük meg (de nem ragaszkodunk a binaritáshoz), az egységek egymáshoz való viszonyának megállapításához pedig a függőségi nyelvtanok fogalmait használjuk.

A tanárképzés egyik alapkövetelményének tartom, hogy a tanárjelöltek megismerhessék az általuk tanítandó tananyag háttérében álló elveket, a fogalmak és elnevezések eredetét, a tananyag problematikus pontjait. Ezek ismerete nélkül sokkal nehezebb a pedagógusnak reflektálnia a tananyag tartalmára, nehezebb azt kreatívan alkalmaznia az adott osztálytermi környezetben, ebből adódóan pedig diákjai sem tudnak a megfelelő módon fejlődni a tanulás során.

Az alapelvek között említettem, hogy a mondatelemzésünkben logikus, tiszta definíciókat szerettem volna alkalmazni. A következetesség és világosság megvalósítása

azonban nem problémamentes, egy-egy mondatrész meghatározása sohasem lehet teljesen pontos. Nem lehet kimerítő definíciót adni például az *alany* fogalmára, hiszen minduntalan találunk olyan tulajdonságot, ami az alanyyszerű kifejezéseknek csak egy részére lesz jellemző. Ráadásul a használt kategóriák, az absztrakciók a nyelvet leíró nyelvész önkényesen felállított osztályai<sup>65</sup>. Így tehát befolyásolják, hogyan kezeljük a konkrét nyelvi jelenségeket, milyen mondatokat tartunk nyelvtanilag korrektnek, és milyen jegyeket használunk fel az elemzések során, melyektől tekintünk el. Részben szemellenzőként működnek, elfedve a valódi nyelvi adatokat (v.ö. Szilágyi N. 2004). Jogos lehet a kérdés: szükség van kategóriákra? (Kategórián itt osztályozást értek, nem a generatív szintaxis szófaji kategóriáját. A kérdés tehát tulajdonképpen az: Szükség van-e bármiféle taxonómiára?) Kenesei István 2012-es doktori előadásában ugyanezt a kérdést teszi fel a szófajok kapcsán. Megállapítja, hogy a szófaj nem a nyelv kategóriája, „kényelmes címke” csupán, szófajok helyett inkább tulajdonságokról és ezek nyalábjairól kellene beszélni. A *szófaj* terminus viszont mégis hasznos, hiszen pontos definíció nélkül is számos jelenség megmagyarázható a segítségével.

A konstrukciós nyelvészet pedig azt a választ adja, hogy bizonyos fogalmakat nem vethetünk el, ugyanakkor a nyelvi elemzés alapegységei nem ezek, hanem a nyelvi szerkezetek vagy másként konstrukciók. Eszerint célszerűbb a nyelvi elemek mintázataival jellemezni egy-egy nyelvet, ezáltal nem a kategóriába sorolás szabályai vagy egy-egy szerkezet összetevőinek atomi részei, hanem az analógia és a gyakoriság játssza a legfőbb szerepet a nyelv működésében és a nyelvelsajátításban is (pl. Kálmán 2001a). Az alapgondolat, ha más formában is, de a kommunikatív nyelvoktatásban is jelen van: mivel a gyakori beszédaktusok általában olyan paneleket (Dóla kifejezésével formulaszerű elemsorokat *formulaic word-string*) tartalmaznak, amelyeket az anyanyelvi beszélők nem elemeznek szét, egy egységként kezelnek, ezek megtanításával sikeresen megoldhatók idegen nyelvi helyzetek (Dóla 2012).

A jegyekkel dolgozó elméletek, a statisztikus módszerek és a konstrukciós megoldások egyre népszerűbbek a nyelvészetben, és úgy tűnik, a szabályalapúságot felválthatja a mintázatalapúság, ennek ellenére a konstrukciókra való építést jelenleg nem tartom az anyanyelvi nevelésben alkalmazhatónak. Első és legfontosabb érv: nem született még teljes konstrukciós nyelvtan a magyar nyelvre (eltekintve Kálmán 2001b). A második: a modern nyelvészeti irányzatok legtöbbje még szabály- vagy megszorításalapú. Harmadik érv: egyelőre egyszerűbbnek és ésszerűbbnek tűnik az iskolai grammatikatanításban kevés számú, egyszerű algoritmusról, valamint néhány viszonylag jól körülhatárolható mondatrészi szerepről beszélni, mint gyakorisági mutatókról.

Nemcsak a szabályokat, hanem a régi terminusok egy részét is megtartom ebben a tananyagban. Olyan kifejezések ugyanis mint az *alany* vagy a *tárgy* generatív nyelvészeti munkákban is előbukkannak, sokszor pontos definíció nélkül. Bár – ahogy Fóris (2008) is utal rá – a nyelvészetben nincsen egységes fogalmi keret, a nyelvészettel foglalkozók egy része mégis feltételez egy olyan közös tudást, amelyhez például az *alany* fogalma is hozzátartozik. A magyarországi nyelvészetben ez a közös tudás azon a leíró nyelvtanon alapul, amit a közoktatásban mindenki tanulhatott.

A közös tudásra építenek szépirodalmi alkotások is (csak említésképpen *alany* és *tárgy* fogalma jelenik meg Babits *A lírikus epilógja* c. versében, *alany és állítmány* Weöres Sándor: *Még egyszer az élet értelméről* c. költeményében.) és a hétköznapi beszédben is

---

65 Iskolai nyelvtanról lévén szó, érdemes nyelvspecifikus állításokból kiindulni, annak ellenére, hogy egyes nyelvészek bizonyos szófaji és mondatrészi kategóriákat nem nyelvspecifikus, hanem univerzális nyelvi jelenségeknek tartanak.

találkozhatunk ilyen és ehhez hasonló megfogalmazásokkal: *tőmondatokban beszél, nem tudja egyeztetni az alanyt az állítmánnyal*. Annak ellenére sem célszerű tehát elvetnünk a mondatrészeket jelölő elnevezések egy részét, ha látszólag nehezítik az oktatást (a szófajok mellett külön meg kell tanulni a mondatrész-elnevezéseket).

Felmerül ugyanakkor a kérdés, hogy ezeket a kategóriákat egy laza, prototípuselvű meghatározással vagy arisztotelészi „minden vagy semmi” típusú kategóriákkal jellemezzük-e. A megismeréstudomány szerint előbbi jellemző az emberi gondolkodásra (Pléh 2003), ugyanakkor figyelni kell arra is, hogy az általános iskolás korosztály még igényli a kivétel nélküli meghatározásokat és rosszul viseli, ha egy jelenségnek többféle magyarázata is lehetséges<sup>66</sup>. A tananyag célcsoportja ugyanis olyan kiskamaszokból áll, akik most találkoznak először mondatnapi fogalmakkal. Egyik megoldása a problémának az lehet, ha a gyerekek maguk alkothatnak definíciókat a megismert jelenségekre, a másik, ha csak olyan mondatokat kezelünk, amelyekben egyértelműen meghatározható elemek szerepelnek.

Az idősebb korosztályok nyelvtanóráin viszont szükséges volna megmutatni a kérdéses eseteket is, a meghatározási nehézségeket, a periférikus jelenségeket. Nemcsak a tudományos korrektség okán, hanem azért is, hogy a gyerekeket együttgondolásra készítsük, problémaérzékennyé tegyük.

A következőkben tehát éppen erről lesz szó, az egyes fogalmak meghatározásának problémáiról. Nem terminológiai jellegű a fejezet, hiszen nem az egyes mondatrészek pontos meghatározására, hanem az iskolában használható megfogalmazásra törekszem. A műszóhasználatot csak azért nem kritizálom, mert ezek megváltoztatása túlságosan megbolygatná a hagyományokat.<sup>67</sup>

#### 3.2.4.1. A mondat

A mondatot sokan sokféleképpen próbálták már meg definiálni. Kugler (2000) jó összefoglalót ad erről, ezért itt csak röviden arra utalnék, hogy a logikai és a funkcionális megközelítések helyett ebben a tananyagban a formai jellemzőket és az anyanyelvi kompetencia szerepét emelném ki. A mondat eszerint a nyelv elemeiből meghatározott szabályok segítségével alkotott olyan szósor, amelyet az anyanyelvi beszélő jólformálnak tekint. Vannak szerkezetek, amelyeket minden anyanyelvi beszélő egyformán ítél meg, de néhány szerkezet esetében a beszélőknek lehet más a véleménye. Az iskolai nyelvtananyag olyan szerkezetekkel foglalkozik leginkább, amelyet minden magyar anyanyelvű jólformálnak ítél.

A nyelvtananyagban következetesen szeretném különválasztani a mondatot a megnyilatkozástól. Míg a mondatot a nyelvi szerkezet, vagyis a grammatika egységeként, a megnyilatkozást a kommunikáció egységeként szeretném kezelni. A megnyilatkozás annyiban tér el a mondattól ebben a tananyagban, hogy egyrészt kontextusba helyezett mondat, másrészt nem feltétlenül felel meg a grammatikai szabályoknak, de kommunikációs funkcióját egy adott beszédhelyzetben ellátja. Az anyanyelvi beszélő tehát érvényesnek tekinti. A grammatikai és kommunikációs szabályok megkülönböztetés emlékeztet Saussure *langue*–*parole* dichotómiára, és azt sugallhatja, hogy a nyelvi rendszer

<sup>66</sup> Tapasztalataim szerint középkorú, tanító végzettségű levelezős hallgatók is ezt nevezik meg egyetemi képzésük egyik legsokkolóbb élményeként.

<sup>67</sup> Levelezős hallgatóimat kérdezve is arra jutottam, hogy bár üdvözlük az újításokat, a megszokott terminusokhoz ragaszkodnak. Annak ellenére, hogy tulajdonképpen mindegyik hagyományos mondatrész-elnevezés módosításra szorulna. Tagadó mondatban nehézkes állítmánnyal beszélni, az *alany* az élőséget, a *határozó* pedig azt sugallja, hogy ez a mondatrész a meghatározó egy szerkezetben; a *jelző* a *jel* fogalmának túlterheltsége miatt zavaró. A mondatrész-elnevezések ugyanakkor felbukkannak az alaktanban is, szinte kikerülhetetlenek (pl. *alanyeset*, *tárgyeset*, *határozórag*), ez is indokolja tárgyalásukat.

és szabályai, valamint a beszéd szabályai egymástól mereven szétválaszthatók. Ezt cáfolja többek között a szociolingvisztika (pl. Sándor 1998), nyelvészeti szempontból tehát nem lenne tartható. Mégis jogosnak tartom a nyelvtanoktatásban, a következők miatt:

1. Az anyanyelvi beszélő kompetenciájának szerepeltetése a meghatározásban megengedi a heterogenitást, nem képzel el ideális anyanyelvi beszélőt, a nyelvi variabilitást is elismeri.
2. A formai, logikai, funkcionális, lélektani, szemantikai és egyéb szempontok együttes figyelembevétele olyan komplex definícióhoz vezetne, amely inkább nehezítené, mint könnyítené egy általános iskolás dolgát.

A tananyagban tehát külön (de nem külön fejezetben, hanem egymással párhuzamosan tárgyalva) szerepel a mondatnak mint szerkezetnek és a kontextusba ágyazott megnyilatkozásnak a vizsgálata.<sup>68</sup>

A mondat fogalma mellett előkerül a mellékmondat is, ez az alárendelt tagmondatokat fedi le, amelyek kötőszavakkal együtt mozgathatók az összetett mondat élére (3.2.6. fejezet). A *kismondat* fogalom pedig az infinitívuszi szerkezetek jelölésére szolgál (3.2.5.9. fejezet). A tananyag használja a *magmondat* fogalmat is a Bánréti-program gyakorlatával megegyező jelentésben: az adott mondatnak az a magja, amely csak az igei állítmányt és annak kötelező bővítményeit tartalmazza.

### 3.2.4.2. A semlegesség

Ahogy az előző fejezetekben megfogalmaztam, eredeti célunk az volt, hogy az általános iskolában a gyerekek megtanulják megkülönböztetni a semleges és nem-semleges mondatokat. „A magyar mondat szerkezet leglényegesebb, konstituáló tulajdonságával találkozhatnak ily módon a tanulók a nyelvi anyaggal (nem szimbólumokkal) való tevékenység közben.” (Medve – Szabó 2011) A két mondat típus tanítása többféleképpen elképzelhető: első közelítésünk szerint a semleges mondatok elemzését az általános iskolás, a nem-semlegeseket pedig a középiskolás korosztálynak ajánlanánk. Így valósulhatna meg a fokozatos tananyagszervezés koncepciója. Erre hoz példát a 3.3. fejezet. Ennek ellenére nem elképzelhetetlen az a változat, amely szerint 7. osztályban a semleges, 8.-ban pedig a nem-semleges mondatokkal foglalkoznak a gyerekek, középiskolában pedig egyre bonyolultabb mondatokat és problematikus eseteket vizsgálhatnának, és más modelleket is megismerhetnének. A tananyag egésze tanítható 7. osztályban is.

Bármelyik változatot is választanák a pedagógusok, mindenképpen fontos, hogy a tanulók a kezdetektől fogva találkozzanak mindkét mondat típussal, hogy megérezzék a különbségeket, maguk is létre tudjanak hozni mindenféle szórendi változatot, felismerjék, melyik mondat milyen szövegkörnyezetben használható. A kezdeti szakaszban ezt leginkább nem-semleges mondatokat semlegessé alakító gyakorlatokkal lehet segíteni. Bár a mondatelemzési eljárás maga nem transzformációs, ezekben a feladatokban transzformációs műveleteket alkalmaznak a gyerekek.

A *4x12* kötetben először nem adtuk meg a semlegesség definícióját, hanem a mondatelemzések során pontosítottuk a fogalmat. Az anyanyelvi beszélőknek vannak intuíciói azzal kapcsolatban, az adott nyelvben melyik szórendi változat hangzik természetesebben, a nyelvtanórákon is lehet építeni erre az ösztönös nyelvérzékre. Vannak olyan mondatok, ahol nehéz megállapítani, melyik a semlegesebb változat, mindegyik változatot semlegesként fogadhatjuk el (1. példa), és vannak, amelyek soha nem lehetnek semlegesek, csak ha mondatrészeket elhagyunk a mondatból (2. példa).

<sup>68</sup> A *rendszermondat* és a *szövegmondat* terminusokat félreérthetőségük miatt nem használom.

- (1a) *Júliának tetszik Rómeó.*
- (1b) *Rómeó tetszik Júliának.*
- (2a) *Ritkán látogatja meg a nagymamáját..*
- (2b) *\*Ritkán meglátogatja a nagymamáját.*

A diákokat rávezethetjük arra, milyen kritériumai lehetnek a semlegességnek, hogy ezeket későbbi elemzéseik során felhasználhassák megoldásuk bizonyításakor. A generatív munkákból jól ismert feltételek közül a lapos intonációt említeném meg, azaz azt, hogy minden szó azonos nyomatékot kap a mondatban. A kommunikációs ismeretekkel jól összehangolható az az állítás, miszerint a semleges mondatban minimális előismeretet feltételezünk a hallgató részéről.

A semlegesség és a szórend viszonyát példákon keresztül lehet a legjobban felismertetni. A diákok megfigyelhetik, hogy bizonyos mondatokban az a természetesebb, ha az állítmánnyal kezdjük a mondatot, másokban viszont egy alanyt várunk az első helyre (4–8. példa). A névelős tárgy az igei állítmány után, a névelőtlen az ige előtt hangzik természetesebben (5. és 6. példák), akkor is, ha az nem tárgyi bővítmény (7). Az igeekötőket pedig szintén az igei állítmány elé várjuk semleges mondatokban.

- (3) *Esik az eső.*
- (4) *Karcsi olvas.*
- (5) *Józsi bácsi eteti a kutyát.*
- (6) *Mari néni fát ültet.*
- (7) *Andris iskolába megy.*
- (8) *Szandra kilép a facebookból.*

Csak a nem-semleges mondatok tárgyalásakor vezetjük be az információs szerkezetre vonatkozó fogalmakat (topik, komment, fókusz... stb.), így kezdetben nem is várjuk el a diákoktól, hogy a semleges mondat szórendjéről meghatározásokat tanuljanak meg, és egy-egy mondat semlegességének megállapításakor többféle megoldást is elfogadunk. Célunk az, hogy a diákok nyelvérzékét folyamatos „edzésben tartsuk”, és elfogadtassuk, hogy az anyanyelvi kompetencia egyénenként különböző lehet.

### 3.2.4.3. Mondatrészek és bővítmények

A mondatrészek pontos meghatározására a 4x12 kötetben nem fordítottunk nagy hangsúlyt. Az első fejezetben mindössze ennyi áll róluk: „a Keszler Borbála szerkesztette Magyar grammatika (2000, a továbbiakban MG) elvei alapján állapítjuk meg a mondatrészeket, és az ott használt magyar elnevezésekkel dolgozunk.” (Medve – Farkas – Szabó 2010: 14). A *Magyar Grammatika* kritériumai azonban félrevezetőek: a szemantikai magyarázatok – annak ellenére, hogy a mondatrészekről alkotott intuitív elképzeléseinknek megfelelnek – nem segítik a gyerekeket az egyes szintaktikai funkciók felismerésében.

A hagyományos grammatikák a mondatrészek között az alanyt, az állítmányt, a tárgyat, a különböző jelzőket és a határozókat tartják számon. Nincs mondatrészi szerepük a névelőknek, a kötőszóknak, az igeekötőknek és a különböző partikuláknak. A névelőkkel kapcsolatban az szerepel az indoklásban, hogy nem toldalékolhatók, csak grammatikai jelentésük van, és mindig hangsúlytalanok (Kugler 2000: 282). A határozószók sem toldalékolhatók, ellenben ezek lehetnek mondatrészek, az igeekötő pedig az ige előtt hangsúlyos helyzetű, mégsem mondatrész. Az érvek tehát nem alkalmazhatók minden olyan bővítményre, amely hagyományosan nem mondatrész. A partikuláknál az az érv, hogy semmilyen kérdésre nem felelhetnek (Kugler 2000: 275). A rákérdezős teszttel

kapcsolatban azonban szintén lehetnek fenntartásaink. Szilágyi N. Sándor középiskolásoknak szánt könyvében így ír:

„Válasszunk ehhez egy egyszerű példát: *Azt olvastam az újságban*<sup>1</sup>, / *hogy drágul a vonaljegy*.<sup>2</sup> A világért sem szeretnék megsérteni, de tartok tőle, hogy ha ezt elemezned kellene, esetleg te is ahhoz a teljesen abszurd ceremóniához folyamodnál, amely azzal kezdődik: «Tegyük fel a kérdést!», és azzal folytatódik, hogy ész nélkül végigdarálod: «Mit állítunk? – olvastam: állítmány; hol olvastam? – az újságban: helyhatározó; mit olvastam? – hogy drágul a vonaljegy: tárgyi mellékmondat.» Talán meglep, mégis azt mondom: ez az egész furcsa rituálé nemcsak hogy abszurd, hanem teljesen fölösleges is. Ha azt kérdelem tőled, szerinted mire valók ezek a kérdések, lehet hogy azt mondd: ezek alapján tudhatjuk megállapítani, hogy mi milyen mondatrész. Egyetérték velem, de csak ha azt is hozzáteszed: gondolkozás nélkül. Mert ezek a kérdések igazából annak az algoritmusnak (gépiesen, ész nélkül alkalmazható eljárásrendszernek) a tartozékai, amelynek alapján elég nagy valószínűséggel eltalálsz a helyes választ akkor is (bár nem mindig!), ha közben gőzödsz róla, mit is csinálsz te tulajdonképpen. Aki gondolkodik, annak erre a fura szertartásra nincsen szüksége. Ha nem hinnéd, akkor most hadd kérdezzek még valamit: honnan tudod te azt, hogy milyen kérdést kell ilyenkor feltenned? Miért éppen ezeket teszed fel, és nem másokat? Vajon nem azért-e, mert te tulajdonképpen már azelőtt észrevetted, melyik az állítmány, és melyik a helyhatározó, és éppen ennek a tudásodnak az alapján teszed fel az odaillő kérdést? Most már érted talán, hogy gondolkodó embernek az ilyen kérdések éppen olyan hasznosak, mint ép lábú embernek a mankó. (persze ha neked úgy könnyebb, kérdezhetsz is. Nem lesz nagy baj belőle, igaz, hasznod sem sok.)” (Szilágyi N. 2000: 81–82.)

A rákérdezéses módszer tehát Szilágyi N. Sándor szerint fölösleges, vannak azonban olyan mondatrészek, amelyek megállapításában egyáltalán nem hoz eredményt (ilyen a segédigék mellett megjelenő infinitívusz, lásd Kálmán C. és mtsai 1989), ezért a mondatrészek és a nem mondatrészek elkülönítésére is alkalmatlan.

A mondatrészi és nem mondatrészi elemek megkülönböztetése azért sem állja meg a helyét, mert bár a felsorolt elemek valóban nem rendelkeznek önálló jelentéssel, a mondat szerkezetében sokszor kulcsfontosságú szerepet játszanak (más a névelős és a névelő nélküli főnevek helye a mondatban, az igekötő megváltoztathatja az ige vonzatkeretét...stb.) Az iskolai tananyagban tehát arra van szükség, hogy vagy kivétel nélküli kritériumot találjunk arra, mi lehet mondatrész és mi nem, vagy minden, a mondatban előforduló elemnek mondatrészi funkciót tulajdonítsunk. Ebben a tananyagban – ellentétben a *4x12 mondat* gyakorlatával – az utóbbi megoldást választottam, mert ezt tartottam egyértelműnek.

A mondatrészek másik nagy problémája a meghatározásuk. Akár Komlósyt is követhetnénk, aki szerint érdemes a szintaktikai funkciókat rangoknak tekinteni, amelyek „tartalmatlan, jelentés nélküli fogalmak”, és célszerű őket „definiálatlan primitív fogalmakként kezelni, mintsem látszatdefiníciók gyártásával kísérleteznünk.” (1992: 61). Nemcsak az a kérdés azonban, hogy hogyan lehetne elfogadtatni ezt a primitívumként kezelt mondatrészfogalmat az iskolában, hanem az is, mi alapján rangsoroljuk az egyes mondatrészeket.

A bővítményhierarchiáról szóló írások nagy része a tematikus szerepek alapján állít fel rangsorokat. A tematikus szerepeket Fillmore esetgrammatikájából ismerjük (Fillmore 1968), Chomskynak az *Elvek és paraméterek* elméletében is fontos szerepet játszanak. Olyan szemantikai esetek ezek, amelyek a predikátumok vonzathelyein elhelyezkedő



kifejezések denotátumának tulajdonságaira utalnak, az erre vonatkozó következmények halmazaként értelmezhetők (Dowty 1991: 552). A *Juli megfőzi az ebédet* mondatban például a *Juli* a cselekvő, az *ebéd* pedig a szenvedő szerepű argumentum.

Az viszont, hogy egy argumentum (vonzat) pontosan milyen tematikus szerepet tölt be, nem egyértelműen dönthető el (Dowty szerint vannak prototipikus és kevésbé prototipikus cselekvő, szenvedő, átélő...stb. szerepű vonzatok). A tematikus szerepek száma sem tisztázott, és a köztük lévő hierarchiaviszony is elméletről elméletre változik (érzékletesen mutatja be a problémakört Mora Gutiérrez 2001).

A tematikus szerepek és a bővítményhierarchia bevonása az oktatásba (ezzel együtt minden olyan elmélet, amely ezeket használja fel a szintaktikai funkciók definiálására, pl. LFG) tehát nem tűnik gyümölcsözőnek, hiszen növelné a megtanulandó fogalmak számát, ráadásul nem kínálna kézzelfoghatóbb alternatívát a jelen gyakorlathoz képest.

A hagyományos nyelvtan ugyanis jelentéstani, alaktani és mondattani kritériumok alapján állítja fel a mondatrészek taxonómiáját (Kugler 2000), ebben a tananyagban azonban ezt nem követem. Elekfi (2008) egyetértve a mondatrészi viszonyok meghatározásakor az egyik legnagyobb problémának éppen azt látom, hogy keverednek a logikai, a formai és a kommunikatív szempontok. Ráadásul a grammatikai morféimáknak nem tulajdonítható önálló jelentés, a jelentéstani besorolás pedig nem mindig segít a meghatározásban (lásd a fent is említett infinitívusz esetét).

A *4x12 mondatban* a legfontosabbnak vélt határozókat a hagyományos nyelveírás kategóriáiba soroltuk, viszont nagyon nehéz megállapítani, melyek számítanak alapkategóriának. Célszerűnek tűnik tehát teljesen lemondani a szemantikai magyarázatokról a mondatrészek definíciójában. A határozók jelentéstani csoportjainak megszüntetésével nem kell olyan kérdésekbe bonyolódnunk, hogy a *Futásban jó vagyok* mondat *futásban* tagja vajon képes helyhatározó, aszemantikus vagy tekintethatározó-e. Azonban mint minden lemondás, ez is áldozatokkal jár: nem lehet például magyarázni ezek után azoknak a mondatoknak a rosszulformáltságát, ahol az ige argumentuma megfelelő formájú, de nem megfelelő tematikus szerepű. Ez azért nem nagy baj, mert csak jólformált mondatokat elemzünk, részben éppen azért, mert eszközeink tökéletlenek.

Ha világos formai szempontok alapján elkülönítjük a mondatrészeket, ezáltal megkapjuk a mondat szerkezetét, erre a szintre pedig könnyebben ráépíthető egy más fogalmakkal dolgozó szemantikai–pragmatikai–logikai és fonológiai elemzési szint, mintha már eleve vegyes kritériumrendszerrel dolgoznánk a mondatrészek meghatározásakor. Úgy is gondolhatunk tehát az itt vázolt elemzési eljárásra, mint a mondat egyik dimenziójának elemzésére, amit szabadon bővíthetünk más dimenziók vizsgálatával az LFG vagy a kognitív hálózatmodell mintájára a tananyagok más részein (pl. a kommunikációs tananyagrészekben), illetve a közoktatás magasabb iskolafokozatain (tehát ha az általános iskolában a szerkezet, középiskolában a jelentés felől közelíthetnénk a mondathoz).

Ez a felfogás rokon Halliday nyelvtanával (Halliday – Matthiessen 2004), aki párhuzamos feldolgozású mondatmodelljében a mondat különböző rétegeit különbözteti meg. Eszerint legalább három szinten érdemes beszélni a mondatrészekről az iskolai nyelvtanban:

1. formai szint (amely morfológiai és szintaktikai szempontok alapján jellemezhető). Ide tartoznak a szófaji információk, alaktani információk, mondatrészi viszonyok és a vonzat-viszonyok;
2. szemantikai–logikai szint (az állításra korlátozódik);
3. pragmatikai–szövegtani szint (ide sorolhatók a diskurzusfunkciók).

E szerint a felosztás szerint például beszélhetünk grammatikai alanyról a formai szinten, logikai alanyról a szemantikai–pragmatikai szinten és topikról a pragmatikai–

szövegtani szinten (a logikai alany és a topik különbségéről lásd Gécseg – Kiefer 2009). Javaslatomban az iskolában tanítandó mondatrészeket kizárólag formai szempontok alapján lehetne elkülöníteni, a rétegeket akár párhuzamosan, akár egymás után, de semmiképpen nem keverve tanítani. Ebben a dolgozatban az 1. szinttel foglalkozom.

Azért is érzem a forma kiemelésének szükségét, mert a választott korosztály a fogalmi gondolkodás kialakulásának kezdetén van a Piaget-féle felosztás szerint, így a forma megfoghatóbb a diákok számára, mint az absztrakt jelentés.

Még így is akad azonban megválaszolendő kérdés. Ahogyan Ladányi (2007) világosan rámutat, a terminológiai problémák nagy része onnan ered, hogy a morfológiai, a szintaktikai és a szemantikai esetfogalom nem esik egybe. A szemantika kizárásával sem lehet egyenlőség jelet tenni a morfológiai szempontból alanyesetben lévő kifejezés és a mondat alanya között, hiszen alanyesetű többek között a ragtalan birtokos, valamint a foglalkozásnévi jelző is (bővebben lásd a 3.2.5.2. fejezetet). Ebben a tananyagban az a célom, hogy a mondatrészi funkciókat közelebb hozzam a szófaji kategóriákhoz<sup>69</sup>, a mondattani fejezet tehát lefedi a morfológia nagy részét is. Ez azt jelenti, hogy a mondatrészek többsége egyetlen szófajhoz köthető. Akár visszalépésnek is tekinthető ez a döntés, hiszen a 19. század közepén még nem volt világosan elkülöníthető a szófaj és a mondatrész, itt viszont ennél differenciáltabban szeretnék eljárni. Ennek pozitív hozadéka, hogy egy-egy mondatrészt általában egy tipikus szófaj tölt be<sup>70</sup>, negatívuma viszont az, hogy a mondatrészek száma óhatatlanul növekszik, és a mondatrészek csak adott nyelv esetén értelmezhetők, nem univerzális kategóriák.

Ha a mondatrészeket mindenképpen morfológiai kritériumok alapján akarnánk megnevezni, használhatnánk az esetek elnevezéseit (viszont a latin elnevezéseket nem célszerű erőltetni általános iskolában) vagy a puszta ragokat (lehetne pl. *-bAn ragos határozó*). Viszont ez az elképzelés azért nem szerencsés, mert azt implicálja, hogy az ige adott esetragos vonzatot kér, holott nem formailag, hanem tematikusan köti le a bővítményeit, ráadásul nem különbözne egy szemantikus és egy aszemantikus ragos mondatrész elnevezése.

Kiindulópontom tehát továbbra is a hagyományos nyelvészet és annak mondatrész-elnevezései, kiegészítve a magyarra írt függőségű grammatika kategóriakészletével. Ez utóbbi a következő mondatrészi szerepeket használja: kötöttek a határozói bővítmények, a kötelező argumentumok (amelyek nem konkrét esetraghoz kötődnek), az esetraghoz kötődő esethővítmények, a kötőszóval összekapcsolt bővítmények, a részeshatározó (birtoklásmondatban és a *kell* mellett), az infinitívuszi bővítmény, a lexikális viszonyt kifejező bővítmények (pl. *Egyesült Államok*), a kötelező számnévi bővítmény (*három*

<sup>69</sup> Mivel a dolgozat ennek ellenére leginkább mondattani, és nem morfológiai jellegű, a szófaji besorolásokról szóló elméleti fejtegetésektől eltekintek. A szófajokról nem a hagyományos nyelvészet felfogását érvényesítem a tananyagban, hanem azt az elképzelést, miszerint a szófajok utasítások arra nézve, hogy egy szótári elem milyen végződéseket vehet fel, és milyen mondatrészi szerepe(ke)t tölthet be. (Kenesei 2006b). A névszói kategóriába kerülnek a főnevek, a mellénevek, a számnévek és a névmások, azzal az indoklással, hogy a névszói fejű összetevők mindegyike felvehet esetragokat. Az igei kategóriák közé sorolom magát a véges alakú, azaz időjellel ellátott igt, a segédigének nevezett elemeket és az igeneveket, hiszen ezek bővíthetősége az igehez hasonló. (Bővebben lásd az egyes mondatrészeknél) A toldalékolthatatlan elemek közé tartoznak a határozószók, a névelő, az igekötők, a kötőszók, a tagadósó és a partikulák. Fontosnak tartom bemutatni, hogy a szófaji alkategóriák közti különbségek nem élesek. Hasonló módon járnak el a *Szövegértés-szövegalkotás* programcsomagok szerzői is.

<sup>70</sup> A döntést alátámaszthatja az a nyelvészeti régóta jelen lévő elv, mely szerint az azonos forma azonos jelentést, a különböző forma pedig különböző jelentést implicál. Wierzbiczka megfogalmazásában: „Similarity of form reflects similarity of meaning, and difference of form reflects difference of meaning”. (Wierzbiczka 1995: 224). (A forma egyszerűsége a jelentés egyszerűségét tükrözi, bonyolultsága pedig a jelentés bonyolultságát.)

*negyed*), a tárgy, az állítmánykiegészítő (a névszói–igei állítmány névszói része), a tagmondati bővítmény, az igekötős viszony, az alany.

A szabad bővítmények között találjuk a szabad határozókat, az értelmezőt, a nem kötelező argumentumot, a jelzőt, az adott esetraghoz kötődő szabad határozót, a determinánsokat, az ekvivalenciát (mutató névmási kijelölő jelző a hagyományos nyelvtanban), a kapcsolókat (a mondathoz szervesen nem kapcsolódó elemeket, pl. az indulatszókat), a módosítószókat, a számnévi határozókat (hagyományos nyelvészet mennyiségjelző kategóriája), a birtokos jelzőt, a szabad tagmondatot (pl. célhatározói értelmű *hogy* kötőszóval bevezetett mellékmondatok), illetve azokat a vonatkozói mellékmondatokat, amelyekben nem utalószó, hanem lexikális fej van (Koutny – Wacha 1991).

Bár valószínűleg egyszerűbb több ellentmondásmentes fogalmat megtanítani, mint néhány meghatározhatatlant, Koutny és Wacha felosztása egy iskolásnak túlságosan sok lenne.

Ezért a tananyagban a következő mondatrészek szerepeltetését javaslom:

1. Állítmány (A)
2. Állítmánykiegészítő (ÁK)
3. Alanyi vonzat ( $V_A$ )
4. Tárgyi vonzat ( $V_T$ )
5. Birtokos vonzat ( $V_B$ )
6. Határozói vonzat ( $V_H$ )
7. Szabad határozó ( $Sz_h$ )
8. Meghatározó vonzat ( $V_{Me}$ )
9. Módosító vonzat ( $V_{Mód}$ )
10. Minősítő jelző ( $J_{min}$ )
11. Kijelölő jelző ( $J_{kij}$ )
12. Kisállítmányi vonzat ( $V_{KisÁ}$ )
13. Kötőszó
  - a) Alárendelő kötőszó ( $K_a$ )
  - b) Mellérendelő kötőszó ( $K_m$ )
14. Tagadószó (N)
15. Társalgásjelölő, diskurzusjelölő (D)

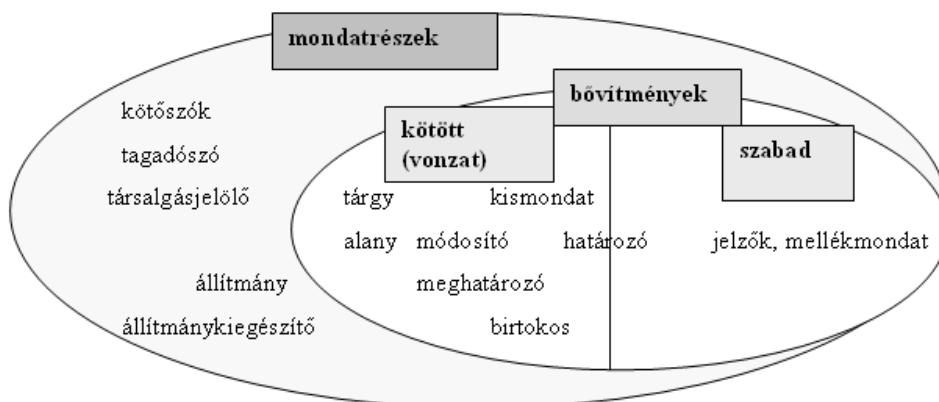
A társalgásjelölőn kívül a többi mondatrész megállapítása formai kritériumok alapján történik. A dolgozat egészére jellemző ez a formai szemléletmód, amely a strukturalizmus elképzeléseivel rokon. Magyarországon strukturalista (az amerikai deskriptív iskola strukturalizmusát értve ezen) Antal László volt. Az ő szófaji alapú mondattani elgondolásait felhasználom, azonban nem hagyható figyelmen kívül, hogy a hatodik mondatrészeiről szóló elmélete például elhibázott vállalkozás, ahogyan Kenesei rámutatott (Kenesei 2006a).

Megfigyelhető, hogy a hagyományos mondatrészelistát (alany, állítmány, tárgy, határozók, jelzők) azért bővítettem, hogy a funkcionális kategóriák egyedi szintaktikai viselkedését is tematizálni lehessen. A hagyományos mondatrészi elnevezésekkel ugyanis leginkább a nyitott szóosztályba tartozó lexikális főkategóriák (főnév, melléknév, ige, határozószó) viselkedése ragadható meg.

Ebben a tananyagban a következő fogalom-meghatározást alkalmazom: a mondatrész a fölérendelt fogalom, minden a mondatban előforduló elem és szerkezet mondatrész, hiszen mindegyik betölt valamilyen szerepet a mondatban. Ezen belül vannak bővítmények, amelyek valamely más elemmel együtt alkotnak szószerkezetet. Nem bővítmény tehát a kötőszó, a tagadószó és a társalgásjelölő. A bővítmények lehetnek

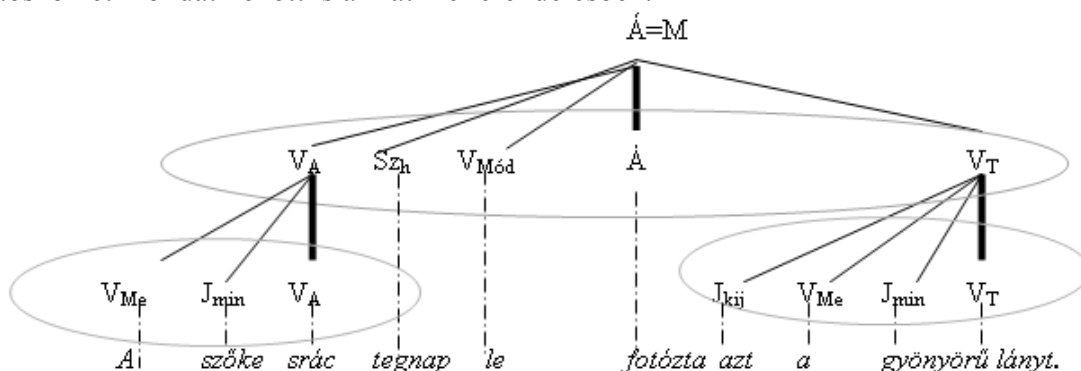
vonzatok (alany, tárgy, határozók, kismondat, meghatározó vonzat, módosító vonzat) vagy szabad bővítmények (szabad határozó, jelzők).

Fontosnak tartom, hogy nem az elemi egységek kapnak mondatrészi szerepet. A szerkezeteket alkotó kisebb egységek megnevezésére az *összetevő* terminust használom.



**23. ábra: A mondatrészek fajtái ebben a tananyagban**

A mondatrészek a mondatnak különböző szintjein jelenhetnek meg: az állítmányi fej és bővítményei alkotják a mondat szintjét. Itt fordulhat elő az alany, a tárgy, a módosító vonzat, az állítmánykiegészítő és a határozók, valamint a tagadószó és a társalgásjelölő. Ezek mindegyike állhat az összetevők szintjén is. Kizárólag az összetevők szintjén áll a meghatározó vonzat, a jelző és a birtokos, valamint a mellékmondat és a kismondat. A kötőszó két mondat között is állhat mellérendelésben.



**24. ábra: Mondatszint és összetevők szintje**

Érdekes azt is figyelembe venni, hogy – amennyiben erre lehetőség van – a mondatrészek egy részét középiskolában kellene tanítani. Az általános iskolában teljesen el lehetne hagyni az infinitívusos szerkezetek tárgyalását (*kismondati vonzat*), középiskolában lehetne szó az összetett mondatokról, a nem-semleges mondatban szereplő mondatrészekről és a társalgásjelölők szerepéről. A 3.3 fejezet tananyaga olyan változatot ismertet, amelyben a semleges mondatokban előforduló mondatrészek szerepelnek. A tagadószó és a társalgásjelölő meghatározása éppen ezért nem kapott helyet ebben a fejezetben. Mindamellet fontosnak tartottam ezeket is felsorolni a teljességre törekedve.

A mondatrészek meghatározásában a következő szempontokat vettem figyelembe:

- milyen szófajú/szóosztályba tartozik a mondatrész feje;
- milyen formai tulajdonságok jellemzők a mondatrész fejére;
- mennyi lehet belőle az adott összetevőn belül;
- milyen más mondatrésznek a bővítménye;

– vonzat-e vagy szabad bővítmény.

A szempontok nem azonos mértékben játszanak szerepet a definícióban. A határozókat például nem lehet formailag egységesen kezelni, és éppúgy lehetnek vonzatok, mint szabad bővítmények.

#### 3.2.4.4. Vonzatok és szabad bővítmények

Az alany és a tárgy mint strukturális, tematikusan nem kötött bővítmények mindig vonzatok. Emellett vannak olyan bővítmények, amelyek ebben a mondatelemzésben mindig vonzatok (meghatározó vonzat, módosító vonzat, birtokos vonzat, kisállítmányi vonzat); illetve olyan szabad bővítmények, amelyek sosem lehetnek vonzatok (jelzők). Ezekre később térek ki.

A határozói vonzatok és a szabad határozók elkülönítése azonban nem egyértelmű. A kérdés megválaszolásával többen foglalkoztak, de megnyugtató eredmény nélkül. Keszler (2000) a Magyar Grammatikában így fogalmaz:

„A vonzat olyan bővítmény, amely egy régens által megkívánt szintaktikai funkciót tölt be, s szervesen hozzátartozik az alaptag jelentésszerkezetéhez; olyan mozzanattal egészíti ki az alaptag jelentését, amelyet az szükségképp megkíván. Régensnek a vonzatok alaptagját nevezzük. Régensek mindazok a szótári tételek, amelyek meghatározott számú nyelvi egység jelenlétét követelik meg az őket befogadó mondatokban, s ezek mindegyikétől megkövetelik egy-egy grammatikai tulajdonságegyüttes kielégítését is.” (Keszler 2000: 355)

Jó összefoglalást ad a témáról a generatív nyelvészet szemszögéből Komlósy (1992). A szabad határozókról megállapítja, hogy elhagyásukkal mindig jól formált marad a mondat, a vonzatokra ez nem áll. Második próbája a típusváltoztató fakultatív vonzatokra vonatkozik. Komlósy példái azt sugallják, hogy a típus az aspektussal hozható kapcsolatba, példája: *Mari egy hét alatt öt kilót hízott*. Ebben a mondatban az *öt kilót* fakultatív vonzat, hiszen kitétele lehetővé teszi egy meghatározott szabad bővítmény megjelenését (*öt órán át*). A szabad bővítmény megjelenésével azonban a kérdéses bővítmény elhagyhatatlanná válik (*\*Mari egy hét alatt hízott*). A harmadik próba a típust nem változtató vonzatokat érinti. Ha egy mondatban az adott régenst (pl. a *Mindenki csodálkozik az eredményen*. mondatból a *csodálkozik* igét) vele azonos típusú régenssel cseréljük ki (pl. az *unatkozik*kal), és a vele azonos típusú régens már nem kéri maga mellé a kérdéses bővítményt (*\*Mindenki unatkozik az eredményen*), akkor az a bővítmény típust nem változtató fakultatív vonzat (itt az *eredményen*). Ezek a próbák valószínűleg nehezen érthetők gyerekek számára, a típus fogalma nem tisztázott bennük, és egyes vonzatokra nem működnek. Bizonyos argumentumok nem minden esetben jelennek meg az ige mellett (pl. *Mit csinál Józsi? Józsi eszik/ csirkét eszik.*), elhagyhatóságuk nem függ egy másik szabad határozótól. Nem is találni olyan más, azonos típusú régenst, amelyek mellett nem fordulhatnak elő. Ezért csak úgy kezelhetők, ha több azonos alakú, ám más vonzatkeretű régenst különböztetünk meg (tehát pl. egy *eszik*<sup>1</sup> intranszítív, és egy *eszik*<sup>2</sup> tranzitív változatot). Ez bonyolítja a leírást.

A probléma megoldására Kálmán (2006b) a konstrukciós elemzést javasolja, Gábor és Héja következtetése pedig az, hogy a pusztai formai leírás nem elégséges, hanem a szemantikát is figyelembe kell venni. A kompozicionalitás előtérbe helyezésével a következő megállapításra jutnak: „vonzatnak azt a bővítményt tekintjük, aminek megjelenését nem lehet igeosztályhoz kötni, a rajta megjelenő esetragoknak nem tulajdonítható jelentés.” (Gábor – Héja 2006: 25). Szabad bővítmény pedig minden olyan főnévi csoport, ahol a főnévi csoport fején megjelenő esetrag rendelkezik jelentéssel.

Ellentmondásos azonban, hogy a *Péter panelben lakik.* mondatban az egyértelműen konkrét szemantikával rendelkező ragos *panelben* főnévi csoport szabad határozóként van jelen (annak ellenére, hogy csak nagyon jelölt kontextusokban hagyható el), a honnan/hová kérdésre válaszoló vonzatok (pl. a *megy, utazik* igék mellett) pedig – bár formájukban kötetlenek és szemantikus ragosak – tematikusan kötött vonzatok (Gábor és mtsai 2008: 878). Ez a kijelentés sem használható a tananyagban.

Az implicit igei argumentumok másik problémája, hogy azonosításukat sokszor csak pragmatikai tényezők figyelembevételével lehet magyarázni. Németh T. Enikő rámutat, hogy bármilyen rosszulformálnak tűnik egy ige kötelező vonzata nélkül, lehet tökéletes a mondat a kontextus kiterjesztésével (a *Péter lakik.* például olyan beszédhelyzetben, amikor hajléktalanok beszélgetnek az utcán egy társukról, lásd Németh T. 2008). Ilyen példák miatt is érdemes megkülönböztetni a tananyagban a nyelvtanilag jólformált mondatokat a kommunikáció során használt megnyilatkozásoktól.

Érdekes kérdés az is, hogy még a szabad határozók sem szabadok, hiszen nem állhatnak bármilyen ige mellett. Sokszor pedig csak egy eredetileg szabad határozónak tekintett elemnek a kitétele tesz grammatikussá egy mondatot (pl. *\*Szarvas legelészik./Szarvas legelészik az erdőszélen.* Maleczki 2008: 150).

Egy másik teszt lehetne a következő<sup>71</sup>: ha a kérdéses bővítmény egyargumentumú igék mellett jólformált mondatot eredményez és megőrzi jelentését, akkor a kérdéses bővítmény szabad határozó. Például a *Jancsi tegnap elment a fogorvoshoz.* mondat *tegnap* elemét egy egyargumentumú *csuklik* mellé téve: *Jancsi tegnap csuklott.* jólformált mondatot kapunk, viszont nem jólformált a *\*Jancsi csuklott a fogorvoshoz.* A teszt azonban nem mindig használható, hiszen egyrészt a ragok szabad határozókon és határozói vonzatokon is megjelenhetnek (*Jancsi fél az ufóktól. Jancsi csuklik az ufóktól.*). Másrészt az aspektussal kapcsolatos megkötések is fontos szerepet játszanak: időtartamot kifejező szabad határozókra a teszt nem érvényes (*Három nap alatt elolvastam a könyvet. \*Három nap alatt csuklottam.*)

Összefoglalásként elmondható, hogy sem az elhagyhatóság, sem a tényállástípusokra való utalás, sem a kompozicionalitás, sem az egyargumentumú igék mellé helyezés nem hoz megfelelő eredményt, a magyarra sincs kidolgozott vonzateszt. Az iskolára vonatkozóan ez akár azt is jelenthetné, hogy felesleges vonzatokról és szabad bővítményekről beszélni. Azonkívül azonban, hogy mind a modern függőségi nyelvtanok, mind a generatív nyelvtanok kulcsfontosságú fogalomparjáról van szó, pedagógiai jellegű érv is van a szerepeltetésükre: nehezen lehet elképzelni olyan idegennyelv-tanítási szituációt, ahol a jelenség maga ne kerülne elő (ha a megnevezés nem is, de a jelenség biztosan). Idegennyelv-órán nagy valószínűséggel az elhagyhatóság kritériuma játssza a főbb szerepet (hiszen a legtöbb esetben ez jó eséllyel igaz is), a gyerekek megtanulják, hogy a vonzatnak tekintett elemeket az igével együtt érdemes megtanulni. Az angolból ismert koordinációs teszt (csak azonos szerepű mondatrészek koordinálhatók) ebben a mondatelemezésben azért nem használható, mert nem akarunk szemantikai különbséget tenni a szabad határozók fajtái között, márpedig két eltérő szerepű szabad határozó sem koordinálható (<sup>72</sup>*Októberben és Debrecenben találkoztam Julival*<sup>72</sup>). Ha tehát mégis használjuk a két fogalmat, csak annyit tehetünk, hogy bevalljuk: egy skála két végpontjáról van szó. Az elhagyhatóság, a szoros összetartozás (egy másik elem követeli meg a mondatban, vele együtt kellene megtanulni, ha külföldiek lennénk, nem kikövetkeztethető a jelentés) alapján vannak minden szempontból vonzatként viselkedők, és vannak kevésbé egyértelműen vonzatok. Ilyen javaslat olvasható a vonzatokkal kapcsolatban a

<sup>71</sup> Medve Anna szóbeli közlése.

<sup>72</sup> A szerkezet internetes felmérésem alapján 16 anyanyelvi beszélőnek egyáltalán nem jólformált, 12 ember pedig csak megfelelően jelölt környezetben érzi többé-kevésbé elfogadhatónak.

Szövegértés-szövegalkotás programcsomagokban és Bánréti programjában is. Mindez azt is jelenti, hogy a tanárnak rugalmasan kell kezelnie ezt a kérdéskört, tehát nem róható fel a diáknak, ha megfelelő érvekkel alátámasztva vonzatnak tekint egy olyan bővítményt, amely mások szerint inkább szabad határozó.

### 3.2.5. Az egyszerű semleges mondatok elemzése

#### 3.2.5.1. Az állítmány és az állítmánykiegészítő

Szabályként azt fogalmazhatjuk meg, hogy a szerkesztett mondatokban mindig kell lennie állítmányi fejnek, és mindig egyetlen<sup>73</sup> állítmányi fejnek. Amelyikben nincs állítmányi fej, és nem is vezethető vissza elliptált mondatra (ilyenek például: *Tyűha! Igen.*), azoknak mondatoknak nincsen szerkezetük. Ezzel a hagyományos nyelvtanhoz hasonló felosztáshoz jutunk. A szerkezet nélküli egyszerű válaszmondatokról főként a kommunikációs tananyagban, a párbeszéd kapcsán eshet szó.

De mi is az az állítmány? Elekfi (2008) a predikatív viszony logikai vetületét, vagyis a valódi predikációt a *megjelölő–tulajdonítmány* viszonyban látja; az igének és alanyának (valamint többi bővítményének) viszonyát pedig tisztán formainak tartja. (Az ismert–új viszony lenne nála a kommunikatív szempont).

Ahogy korábban írtam, ebben a mondatelemzési eljárásban a formát helyezem előtérbe, állítmányként a generatív nyelvészethez hasonlóan az egész mondatot, annak fejeként pedig az igét nevezem meg. Az ige végesalakot jelent, azaz ragozott igét: idő- és módjellel ellátott és személyragozott alakot (ettől csak a segédigének tartott elemek térnek el). Ezzel megvalósul az a törekvésem, hogy a szófaji kategóriákat közelebb hozzam a mondatrészekhez. Nem lesz szó arról sem, hogy a mondat állítmánya a mondat alanyáról tesz állítást, ezeket az információkat majd a mondat logikai elemzésekor szeretném feltüntetni, mert szeretném elkerülni a grammatikai alany és a topik összemosását.

A hagyományos iskolai nyelvtan háromféle állítmányt különböztet meg, az igei mellett szói a névszói–igeiről és a névszóiiról is. Van-e létjogosultsága ennek a három kategóriának?

A névszói állítmány szükségességét azzal lehetne indokolni, hogy míg jelen lévő (nem E/3. személyű, kijelentő módú, jelen idejű) kopulaige esetén kontrasztív topikos kezdéssel fókuszba tehető az állítmány névszói része, pusztán névszói állítmány esetén nem (Kálmán 2001: 21).

(9a) *Okos Tünde volt (és nem Mónika)*

(9b) *\*Okos Tünde (és nem Mónika)*

A névszói állítmány mellett ráadásul az azonosító mondatok is problémát jelentenek. Kádár (2011) amellett érvel, hogy az ilyen mondatok (pl. *A fiú a nyertes*) a pusztán predikatív szerkezetekhez képest másként viselkednek. Kádár szerint nincsen semleges változatuk, az alany kötelezően fókuszban szerepel. (Peredy, aki az azonosító mondatot ugyan megkülönbözteti a névszói állítmánytól, ezt cáfolja. Birtokos szerkezetek, felsőfokú kifejezést tartalmazó főnévi csoportok vagy a személynevek az „ilyen és ilyen nevű” értelemben nemcsak fókuszban állhatnak, pl. *Ez a férfi az osztálytársam volt.* Peredy 2010).

A névszói–igei állítmányban jelen lévő létigét a szakirodalom egy része lexikai jelentéssel bíró elemként kezeli (Alberti–Medve 2002/2005), másik része a predikatív

<sup>73</sup> Az *egyetlen* természetesen azt jelenti, hogy egy összetevő. A mellérendelő kötőszóval összekapcsolt elemek egyetlen összetevőnek számítanak a későbbiekben is.

viszonyt jelölő kopulaelemként tekint rá (többek között a Magyar Grammatika is). A harmadik megoldás szerint pedig a *van* egyik megvalósulási formájában sem más, mint puszta expletívum, csak formai szempontok miatt van rá szükség a mondatban. (Az egzisztenciális mondatokban ezért egy létezését jelölő testetlen elem lenne tehát az állítmány.)

Azt javaslom, hogy a generatív munkák egy részéhez hasonlóan (pl. Alberti–Medve 2005) a névszói állítmány és az azonosító mondat mellett is feltételezzünk meg nem jelenő létigét. Ezzel a megoldással egységesebbé teszem az állítmányt, nem kell felsorolnom a névszót az állítmány lehetséges fejeként, könnyebben értelmezhetővé válnak az angol és német mondatok szerkezetei. A rejtőző létigére bizonyítékként hozhatjuk azokat a sajátos jelentésű mondatokat, amelyekben E/3. személyben, kijelentő módban és jelen időben is megjelenik a *van* (ezt a Magyar Grammatika is észreveszi. Példa: *Péter van olyan erős, mint Jóska.*), illetve természetesen a ragozási paradigma többi pontján.

Az egyféle, igei fejű állítmányért cserébe le kell mondanom a finom megkülönböztetésekről (pl. azonosító mondat), és meg kell válaszolnom azt a kérdést, hogy ha a létige az állítmány feje, minek hívjuk a predikatív névszói részt. Elekfi a *tulajdonítmányt* javasolja. Ez számára „olyan – rendszerint nominatívusban álló – névszói mondatrész, melyre nem annyira formai jegyek, mint inkább szemantikai viszonyai jellemzők; csak nagyon kevés ige mellett állhat, nem az igehez, hanem az alanyához való viszonya a lényeges: minősítés vagy fogalmi besorolást kifejező viszony.” (2008: 74). Elekfi azt is említi, hogy a 19. századi nyelvtanok használták a *kiegészítő, állítmánykiegészítő*<sup>74</sup> fogalmat, amely a névszói állítmányra is vonatkozott a tárgy és a határozók mellett (lásd még a 2.1.1. fejezetet). Koutny és Wacha (1991) is így nevezi ezeket az alanyesetű összetevőket.

Ebbe a mondatelemzési eljárásba az ábrázolási lehetőségek miatt az *állítmánykiegészítő* elnevezés illeszthető be. Eszerint a névszói állítmány nem különbözik lényegében a névszói–igei állítmánytól. Ez egy olyan fej nélküli szerkezet, amelyben leginkább<sup>75</sup> a létigei fejű állítmány fej és a többnyire<sup>76</sup> alanyesetű névszói fejű állítmánykiegészítő egymást kiegészítve alkotják az állítmányt. Egy állítmányi fej mellett egyetlen állítmánykiegészítő állhat. 3. személyű kijelentő módú és jelen idejű létige esetén az ige eltűnik, de rejtve ott marad a szerkezetben.

A viszony ábrázolását a 25. ábrán látható ágrajz is adhatná, ez azonban bevezet egy új szintet a mondatba, így az állítmány többszintűvé válik, bonyolultabb. Az ágrajzról az is leolvasható, hogy problémát rejt a vonzatos melléknevek kezelése is. Ha az állítmánykiegészítő szerepű melléknév részeként vesszük fel a vonzatot, és az állítmánykiegészítőt csak ezután kapcsoljuk össze az igei állítmánnyal, a komplex állítmány a *büszke volt Nórára* lenne. Ezt nem szerettük volna sugallani.

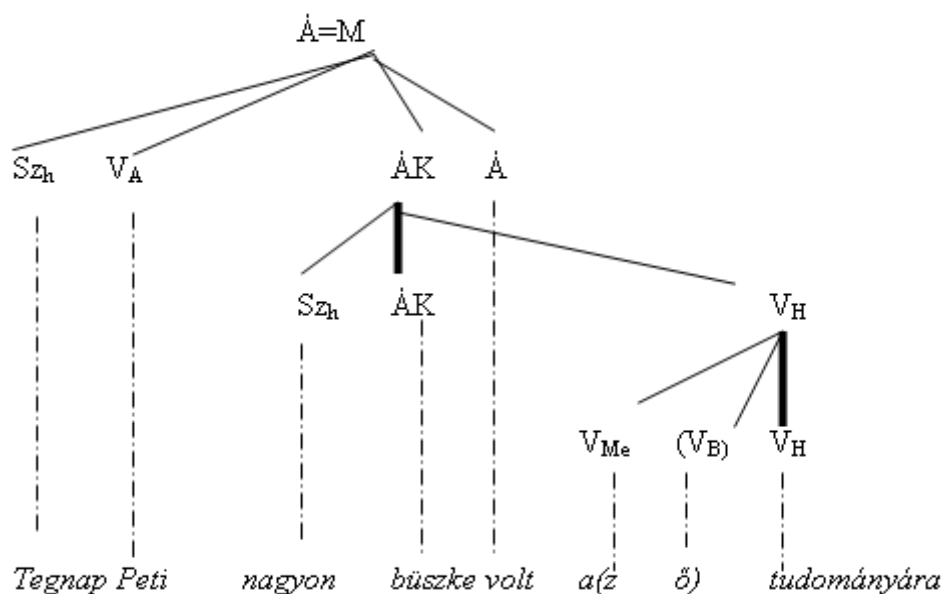
<sup>74</sup> Imrényi (2011) az *állítmánykiegészítő* terminust minden olyan elemre alkalmazza, amely az igei állítmánnyal együtt fejez ki állítást, a generatív nyelvtanban ezek az úgynevezett igemódosítók. Ezt a gyakorlatot nem követem, hiszen az igemódosítóban álló kifejezések nagy része egyértelműen besorolható valamelyik másik mondatrészi kategóriába (pl. tárgy, határozó: *könyvet olvas, Pécsen lakik*)

<sup>75</sup> A létigei állítmányon kívül a *marad* és a *múlik* tartozik ide.

<sup>76</sup> Főnévi igenév mellett az állítmánykiegészítő egyes esetekben jelölt: *Jó dolog tanárnak lenni*. Az állítmánykiegészítő feje lehet igenév is, az *–AndÓ* képző mellett a *–hAtÓ* is így viselkedik (Farkas 2012). Mindez akkor releváns, ha Kiefer és Ladányi (2000b) érveit elfogadva szételemezhetetlen igenévképzőnek tekintjük a *–hAtÓ* képzőt.







26. ábra: A névszói állítmány elemzésének egyszerűbb változata

Az állítmánykiegészítő terminus egyetlen negatívuma, hogy az állítmánykiegészítő jelöletlen változatban megjelenhet infinitívusz mellett is (pl. *Szeretnék jó lenni.*), ezt azonban ki lehet küszöbölni, ha az infinitívuszt egy kismondat kisállítmányának tekintjük.

Ebben az ige középpontú felfogásban a legtöbb mondatrész az állítmányi fej bővítménye. Az alany is vonzat. Az alany–állítmányi viszonytal kapcsolatban többféle elképzelés született, a két legelterjedtebb a hozzárendelő (egyenrangú) és az alárendelő (hierarchiát feltételező) felfogás. Laczkó Krisztina (2001) részletesen összefoglalta a különböző elméleteket, ezért itt most csak azokat nevezem meg, amelyek miatt a vonzatos felfogás mellett döntöttem

- Az alanyt nem minden esetben kötelező kitenni (pl. *havaszik*), ez pedig az ige régens voltát bizonyítja (régens az a nyelvi elem, amely megköveteli más elemek jelenlétét a mondatban).
- A szórend szempontjából az igei állítmány feje döntő fontosságú: az ige előtti szórend a magyarban tükrözi a diskurzusfunkciókat.
- A modern függőségi (v. ö. Imrényi 2011) és a generatív irodalomban is ige középpontú szemlélet uralkodik, az ige a mondat központi magja (pl. É. Kiss 2002b). Mindkét elméletípussal rokonítható, hogy az igei állítmányt mondatértékűnek tartjuk, az állítmányi összetevő tehát egy mondatnál egyenértékű (erre szolgál az ágrajzon az  $A=M$  egyenlőség, ahol az  $M$ =mondat).

### 3.2.5.2. Az alanyi és a tárgyi vonzat

A Magyar Grammatika az alanyról így ír:

“Az alany egyrészt a tagolt mondat állítmányának kötött bővítménye, azaz vonzata. Formális szempontból az a mondatrész, amely alanyesetben áll. Másrészt logikai szempontból általában az az elem, individuum (személy, dolog, halmaz, fajta), amelyről a mondat állítást közöl, vagyis amire az állítás, ítélet (a predikátum) vonatkozik.” (Kugler 2000: 405)

Mivel a *dolog*, *fajta* nehezen írható körül, a predikátumra vonatkozó állítás pedig topik néven ismert, a szemantikai magyarázatot, vagyis a definíció második felét elhagyhatjuk. Ahogyan B. Nagy és Farkas (2006b) is kifejti, még az első felével is vannak problémák: alanyesetben áll ugyanis a jelöletlen rövid birtokos, valamint az azonosító mondatban a névszói állítmány is. Alanyesetben állhatnak egyes mennyiséget jelölő kifejezések vagy rangot, foglalkozást jelölő névszók más névszók előtt:

(10) *Öt fej káposztát kérek.*

(11) *A **professzor** úr konferencián van.*

A *Péter bácsi fia*, *Lali*, *Juli barátja*. mondatban tehát hat alanyesetű bővítménnyel kell számolnunk. Medve (2002) javaslatából kiindulva B. Nagy és Farkas ezért a következő definíciót tartja pontosnak: „Alany: az idő, illetve módjellel ellátott igével számban és személyben (az állítmány névszói részével számban) egyeztetett, alanyesetben álló vonzat.” Ez a definíció jól használható, azonban nem teljes, mert a hagyományos nyelvtanban szerkezet szintű alanynak nevezett jelenséget nem tárgyalja: *A kutyus a gazdája készítette ólban lakik.* mondatban a *gazdája* egy minőségjelzőnek, és nem az állítmánynak az alanya (Szabó 2013). Egyes nyelvjárásokban a személyragozott változat is él: *sütöttem kenyér*, bár ez ritka és archaikus, ahogyan a beszélt nyelvben már az E/3. személyű változatot is gyakran felváltja a névutós szerkezet (*gazdája által készített*). A probléma kapcsán említést érdemel az is, hogy számos összetett szóban rejtőzik alany, pl. *napsütötte*, *hőfödte*. Ezek az összetételek nem sokban különböznek a *gazdája készítette* szerkezettől, sok esetben csak a tradíciók miatt írandók egybe.<sup>77</sup>

Az alany meghatározhatóságát tovább nehezíti a *kell* és a *szabad/muszáj* (+*létige*) mellett álló infinitívuszi bővítmény besorolása. A generatív magyarázat szerint ezek személytelenek<sup>78</sup>, és univerzális elv, hogy ilyenkor nem állhat a mondatban nominatívuszi alany (csak *–nAk* ragos bővítmény), ezért a mondatban rejtett alany található, ami az infinitívusz vonzata (É. Kiss 2009). Egy ki nem mondható rejtett alany feltüntetése az ágrajzon nem intuícióbarát megoldás, de emiatt a két eset miatt a *–nAk* ragos bővítményt sem szerencsés alanynak tartani. Ezért a *kell* ígét tartalmazó konstrukcióban nem feltételezünk grammatikai alanyt, a *–nAk* ragos bővítmény közelebből meg nem határozott határozói vonzat (nem részes határozó, ahogyan az iskolai nyelvtanban). Szintén nem grammatikai alanyok a mondatkezdő elemek a következő mondatokban: ***Robit** érdeklik a motorok.* ***Szabinak** tetszenek a festmények.*

Ha az infinitívuszt magát tekintjük alanynak, ahogyan az a mai iskolai nyelvtanban szokásos, akkor számolnunk kell azzal, hogy kétféle alanyunk lesz: egy névszói jellegű és egy infinitívuszi; ezek eltérő szintaktikai viselkedést mutatnak (például az infinitívusz a névszókkal ellentétben nem állhat névutós szerkezetben, és nem is koordinálható névszókkal). Vannak ugyan olyan kontextusok, ahol az alanyesetű névszó és az infinitívusz egymással szabadon felcserélhető, de kölcsönösen és rendszeresen nem helyettesíthetők egymással. Az infinitívuszt tehát nem tekintjük alanynak (sem tárgynak, sem határozónak, hanem –ahogy már említettem – kismondatnak).

<sup>77</sup> Nem foglalkozom annak vizsgálatával, hogy mikor jelenhet meg egyeztető toldalék a szerkezet fején (*divatjamúlt (ruha)* vs. *Vágó István vezette (vetélkedő)*). A két szerkezetből az elsőt – kicsit következtetve, de a szóalakot nem megbontva – összetett szóként egy egységként elemezzük (vö. Nádasdi 2006). A másodikban a szerkezet fejét személyragozott melléknévi igenévnek (a mi eljárásunkban tehát jelzőnek), és nem igének tartjuk, amelynek azonban saját alanya van. Ezen lehet rejtett birtokosra utaló toldalék (mint ahogyan Laczkónál is (2001)). A személyragozott igenévre példa még a főnévi igenév, ennek azonban nem lehet alanyesetű vonzata.

<sup>78</sup> Kivéve Észak-Magyarországon, ahol a *kell* személyragozható. A *kell* melletti infinitívusz ragozási különlegességeiről lásd É. Kiss (2009).

- (12a) *Szabad táncolni.*
- (12b) *Szabad a tánc.*
- (13a) *Kirándulni jó.*
- (13b) *A kirándulás jó.*
- (14a) *Szeretni kell.*
- (14b) *??A szeretet kell.*

Alanynak éppen ezért ebben a mondatelemzési eljárásban azokat az összetevőket tartom, amelyek igei fejű mondatrész alanyesetű névszói fejű kötött bővítményei. Az el nem hangzó, de az igei ragokból kikövetkeztethető alanyt beleértjük a mondatba, zárójelben feltüntetjük az ágrajzon. A többes számú igék mellett meg nem jelenő általános alanyra egy zárójelben álló *valakik* kifejezéssel utalunk, jelezve, hogy az alany személyét nem kívánjuk megnevezni. (A meg nem jelenő, de ragok alapján kikövetkeztethető mondatrészek kezelése nemcsak a generatív nyelvtanok *pro*-val jelölt elemeire emlékeztet, hanem egyes függőségi nyelvtanok felfogására is pl. Mel'čuk 2009).

De miért van szükség az el nem hangzó bővítmények szerepeltetésére, ha nem realizálódnak a mondatban? Egyrészt nem mindegyikre van szükség. Az *Elcseréltem a sapkám* mondatban pl. nincs szükségünk arra, hogy kivel és mire, de szükséges jelölni az alanyt és a birtokost. Miért? Mert meghatározott grammatikai elemek (itt az igei személyragok és a birtokos személyi toldalék) egyértelműen utalnak egy el nem hangzó bővítményre (itt az alany számára és személyére, valamint a birtokos számára, személyére), ez az információ tehát formailag kódolt, és ez a tananyag a formából indul ki. Másrészt azért, mert a tananyagnak ebben a részében mondatokat, és nem megnyilatkozásokat elemzünk. (Egy szituációban számos elem elhagyható egy megnyilatkozásból, ami a kontextusból kikövetkeztethető, a szerkezet vizsgálatakor azonban nem vagyunk tekintettel a kontextusra.)

Az igei állítmánynak az időjárásigéken (és a *kell*, *lehet* igéken) kívül általában van alanya, ezekkel számban és személyben egyeztetet, a szerkezetek szintjén pedig az igenévi minőségjelzőnek és határozónak lehet alanyesetű alanyi vonzata. Ez utóbbi azonban csak 3. személyű lehet. Az állítmánykiegészítővel való összekeverhetőséget azzal védjük ki, ha hangsúlyozzuk, hogy személyben is egyeztetet az igei állítmánnyal.

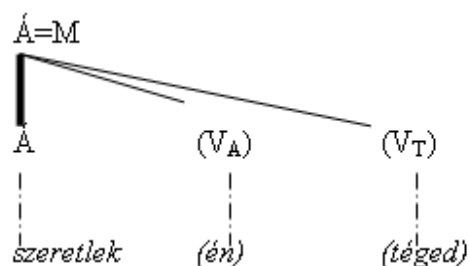
Láthatjuk, hogy ez a definíció a tipikus formai jegyet (az alanyesetet) és az igehez, igenévhez tartozást emelte ki, a valódi prototipikus alany azonban még más jegyekkel is bír. Magyarországon a funkcionális nyelvtan tett kísérleteket a prototipikus alany meghatározására, lásd Tolcsvai Nagy (2008). Egy szemantikai jegyeket és logikai viszonyokat is felhasználó definíció így hangzana: a kategorikus mondatok tranzitív igéjének prototipikus alanya névszói, jelöletlen, topik, cselekvő vagy átélő és +élő jegyű. A topik és az alany együttjárást a mi egyszerűsített mondatelemzésünkben is megfigyeltethetjük, a többi kategóriára is utalhatunk feladatokban, de nem építjük be a definícióba. Az alany tehát igei (igenévi) fejű mondatrész névszói vonzata, azzal számban és személyben egyeztetet, alanyesetben áll és egy lehet belőle.

A tárgy az alanyhoz hasonlóan megragadható formailag: vannak olyan igei állítmányok, amelyek mellett kötelezően meg kell jelennie egy (és egyetlen) tárgyi vonzatnak is. A tárgy tehát olyan mondatrész, amely igei fejű mondatrész vonzata, feje tárgyesetű névszó. A tárgyrag egyetlen esetben maradhat el a tárgy névszói fejről: ha a tárgyban el nem hangzó birtokos vonzat van (lásd alább). Tárgya az igei állítmányon kívül

az igenévi<sup>79</sup> jelzőnek, határozónak és az infinitívuszi kismondatnak lehet: *a kutyát sétáltató fiú, a kutyát sétáltatva, kutyát sétáltani, ??kutyát sétáltatandó.*

Ebbe a definícióba beleférnek a határozói értékűnek vagy áltrágyának nevezett elemek is (*úszott egyet, nézett egy nagyot*). Ha arra próbálnék utalni, hogy tárgya csak tárgyas igének lehet, a definíció körben forogna. A tárggyal való egyeztetés azonban segítségünkre lehet: mivel az áltárgyak határozatlanok, felismerhetők arról, hogy határozott névelővel (azaz meghatározó vonzattal) sosem állhatnak azonos jelentésben (*nézem a nagyot* természetesen jólformált, eltérő jelentéssel). Ezekről az áltrágyáról esetleg érdekességképpen lehetne szót ejteni a tanórán, de az elemzendő példák közül érdemes kihagyni őket.

A tárgyas igék el nem hangzó, de az igeragozásból kikövetkeztethető határozott tárgyát is feltüntetjük az ágrajzon zárójelben (Pl. *Tegnap elolvastam (én) (azt).*



27. ábra: El nem hangzó elemek az ágrajzon

### 3.2.5.3. A birtokos vonzat

A görög és latin grammatikák mintájára a szintaktikai vagy strukturális esetek között szokták említeni a grammatikák a nominatívusz és az akkuzatívusz mellett a genitívuszt és a datívuszt is, hiszen ezek flektáló nyelvekben összeolvadnak a tövel, „a szóalak morfológiai tagolása nem transzparens” (C. Vladár 2009). A magyar grammatikákban azonban felmerült, hogy morfológiai értelemben nincs értelme genitívusról beszélni, hiszen alakilag egybeesik a datívusszal (pl. Kiefer 1998). Ladányi azonban amellet érvel, hogy az eseteket absztrakt szintaktikai kategóriákként értelmezve meg lehet különböztetni a részes és a birtokos esetet (Ladányi 2007). A birtokosnak tehát helye van a mondatrészek között. A kérdés azonban az, hogy jelző-e vagy vonzat?

A hagyományos grammatikák a birtokost jelzőnek tartják. A jelzőről így vélekednek:

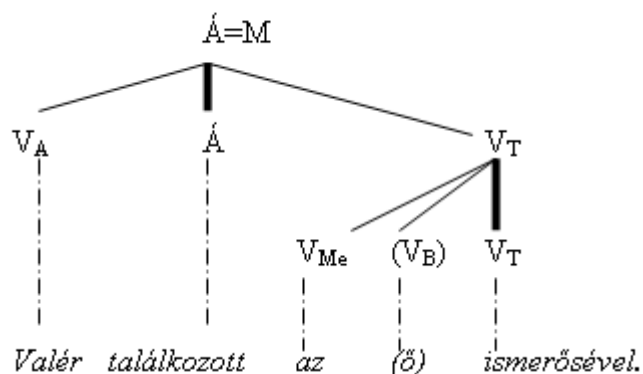
„A jelző szorosan szerkesztett, kötött helyű mondatrész, szabályosan általában megelőzi jelzett szavát, a főnevet. A jelző szoros kapcsolatban van jelzett szavával, elválaszthatatlan tőle, a jelző léte a szintagmához van kötve, csak szószerkezetben él. A jelzőnek nincs olyan mozgási lehetősége, mint a többi mondatrésznek, ezért nem is azonos értékű velük. Míg a többi mondatrész – jellegzetes morfológiai jegyet hordozva – önmagában, hiányos mondatban, alaptagja nélkül is megmarad alanynak, tárgynak és határozónak, addig a jelző a jelzett szó nélkül megszűnik jelző lenni.” (Balogh 1999)

Mindezek a feltételek csak a rövid, nominatívuszban álló birtokosra teljesülnek, hosszú, *-nAk* ragos birtokosra nem. Ez utóbbi ugyanis nem minden esetben előzi meg a főnévi fejet (*Azt a mindent neki!*), nem válhat el tőle, hanem megjelenhet akár a mondat élén is (*A mesében **Fülesnek** vészett el a farka, és nem Tigrisnek*).

<sup>79</sup> Az igenevek szófaji besorolásának problémáiról lásd pl. Kenesei (2000a).

A birtokos szerkezet eltér a többi jelzős szerkezettől abban, hogy ilyenkor a birtokost kifejező főnéven megjelenik egy birtokviszonyra utaló jel (*pl. kutyája*). A szakirodalom ezt sokáig egyben kezelte a birtokos személyi toldalékkal (hogy ez rag-e vagy jel, esetünkben nem releváns). Az antiegyeztetési jelenségek miatt (*\*az űk diákjaik*) azonban érdemes külön jelnek tekinteni. Laczkó másik érve: a *maga* mellett nem jelenhet meg személyre utaló toldalék: *\*a magam diákjaim* (Laczkó 2009).

Mindez számunkra azért érdekes, mert ez a toldalék megmutatja, hogy a birtokos és a birtok közti viszony az alany–állítmány viszonyhoz hasonló. A toldalék megjelenése a fejen tehát kötelezővé tesz egy birtokost. A kötelezőség nem jelenti a kötelező megjelenést. Ahogyan az el nem hangzó alanyt és tárgyat is feltüntettük zárójelben az ágrajzon, ugyanígy lehet tenni az el nem hangzó, de a birtokviszonyjelből kikövetkeztethető birtokossal. A természetesebben hangzó rövid birtokost veszem fel az ágrajzon. (Ezáltal nehézségekbe ütközik a kijelölő névmásos változat értelmezése, ilyenkor ugyanis a birtokos csak pejoratív jelentésű szerkezetben jelenhet meg rövid változatban *Ez a te kis barátnőd szépen becsapott*). A kötelezőség és a többi jelzőtől eltérő szintaktikai viselkedése miatt pedig nem jelzőnek, hanem vonzatnak tekintem a birtokost.

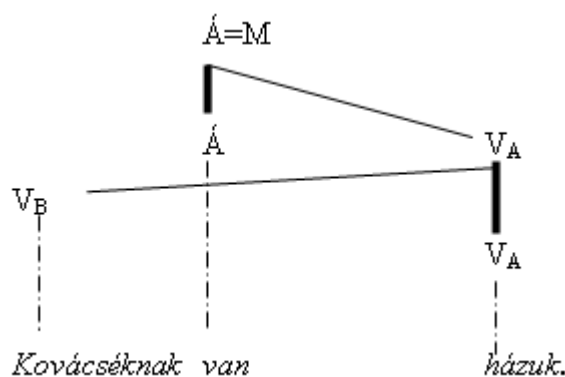


28. ábra: Egy meg nem jelenő birtokost tartalmazó mondat ágrajza

Az úgynevezett birtoklásmondatban – ugyancsak a birtokviszonyjelre utalva – szintén birtokos vonzattal számolhatunk. A birtokos kilép a szerkezetből, és az állítmány előtt jelenik meg. Az ágrajzon ezt legegyszerűbben kereszteződő élekkel tudjuk bemutatni.

Ebben a mondatelemzési eljárásban tehát nem az a lényeg, hogy a *Kovácséknak a háza nagy*, vagy a *Kovácséknak van házuk*, mondatok közül melyikben van birtokos, hiszen mindkettőben annak tartjuk a *Kovácséknak* elemet, lévén egyikben sem pusztán főnévi tő a fej. (A problémakört részletesen, tudománytörténeti háttérét is ismertette tárgyalja Sz. Hegedűs 2005.)

Összefoglalva tehát ebben a tananyagban a birtokos olyan mondatrész, amely egy birtokviszonyjellel ellátott névszói fejú mondatrész névszói fejú vonzata. Rövid változata közvetlenül a meghatározó vonzat után áll, *-nAk* ragos változata pedig a meghatározó vonzat előtt is állhat. A *-nAk* ragos birtokos és a birtok közé olyan összetevő is ékelődhet, amely nem a névszó bővítménye. Az ágrajzon vonala tehát keresztezhet más vonalakat. Egy névszói fejú összetevőhöz egyetlen birtokos tartozhat, a birtokos sosem állhat a mondat szintjén.



29. ábra: Egy birtoklásmondat ágrajza

#### 3.2.5.4. Arról, hogy ebben a tananyagban miért nincsen részeshatározó

C. Vladár Zsuzsa fent idézett 2009-es tanulmányából kiderül, hogy a magyar grammatikákban soha nem került szóba, hogy a datívusz ne lenne eset a magyarban. A viták tárgyát inkább a genitívusszal való alaki azonosság képezte (Sz. Hegedűs 2005)

Ha azonban pusztán morfológiai szempontot veszünk figyelembe, akkor nyilvánvaló, hogy a *-nAk* ragos bővítmény nemcsak részeshatározói viszonyt fejezhet ki. Lehet irányjelölő (*Nekiment az ajtónak*), de állhat más kötelező vonzat főnévi fejen is (*Kati nyúzottnak látszik*.) A *kell* mellett is *-nAk* ragos alakban jelenik meg az alany (*Péternek tanulnia kell*), egyes infinitívuszok mellett ilyen az állítmánykiegészítő (*Jó dolog okosnak lenni*), valamint *-nAk* raggal áll a nyomatékosított állítmánykiegészítő kontrasztív topikban (*Béla okosnak ugyan okos, de emellett rendkívül kibírhatatlan természetű*). Mindezeket az eseteket nem nevezhetjük részeshatározónak, hiszen a legtöbb konstrukció nem jár „valaki számára, részére” jelentéssel.

Az eddigiekben leginkább vonzatokról tettünk említést, a *-nAk* ragos, datívusznak tartott összetevők azonban nem minden esetben vonzatok. A *Nekem ez vicces*. mondatban például egy nem thematikus *-nAk* ragos szabad határozót találunk (Rákosi 2006).

Az adatokból az következik, hogy formai alapon nem lehet elkülöníteni a részeshatározót, érdemes tehát a tananyagban közelebbről nem specifikált határozói vonzatként, illetve szabad határozóként elemezni a *-nAk* ragos bővítményeket. A *4x12 mondat* című kötetben nem a határozók között tüntettük fel, viszont az egységesség kedvéért – ha már nem kitüntetett esetragos bővítmény – most besorolom a határozók közé. Ezt a döntést az is indokolja, hogy a részeshatározói viszony kifejezhető névutóval is (tipikusan részeshatározói a *számára* névutószerű kifejezés), míg például a kiemelten kezelt alany, tárgy és birtokos nem.

#### 3.2.5.5. Határozói vonzatok és szabad határozók

A határozói vonzat és a szabad határozó megkülönböztetési nehézségeiről a 3.2.4.4. fejezetben már volt szó. Azt azonban nem tisztáztam ott, hogy az esetraggal ellátott névszókön kívül határozószók és névutós kifejezések is lehetnek határozók. A *4x12 mondatban* együtt kezeltük a névutós kifejezéseket a ragos névszókkal. Lássuk, milyen érvek szólnak e mellett a megoldás mellett és milyenek ellene!

Ellenérv lehetne, hogy abban az esetben, ha a névutó melletti főnév *-nAk* ragos, a névutó és a főnév eltávolodhat egymástól (*A rendőr eléállt a tüntetőnek*<sup>80</sup>). Klasszikus ellenérv a koordinálás is: míg a ragokat és a ragos főneveket nem lehet mellérendelő

<sup>80</sup> Már amennyiben itt az *elé* névutó és nem igeikötő. (A névutókról igeikötői szerepben lásd Kiefer – Ladányi 2000a).

kötőszóval összekapcsolni (\*a ház- és a kertben/\*a házban és -ból), addig ez a névutós főnevekkel megtehető (a ház és a kert mellett/ a ház mellett és mögött) (Kenesei 2000a). Ha a névutót és a mellette álló névszót egy fejként kezelnénk, akkor ezt nem lehetne ábrázolni.

Ha viszont a névutó valamilyen külön mondatrész, el kellene dönten, hogy ezt tartsuk-e a főnév vonzatának, vagy a főnevet a névutó vonzatának, ahogyan a generatív irodalomban a – birtokossal való hasonlóságából kiindulva – elterjedt (pl. Alberti – Medve 2002/2005). Bármelyik megoldást is választanánk, nem feledkezhetünk el a másik szereplő mondatrészi viszonyáról: ha a névszót tekintjük fejnek, vajon milyen mondatrész a névutó? Ennek határozója? Ha a névutó a fej, a névszó a névutó alanya volna? Mivel vannak olyan névutók, amelyek mellett a névszó kötelezően felvesz ragot (a folyón túl, át a hídon), és ezek nem is feltétlenül a névszó után állnak, nem tartható az a megoldás, hogy itt a névszó ennek alanya. Birtokosnak azért nem szeretnénk tartani, mert a névutók egy részében nem találunk birtokviszonyjelet (*Péter számára*, de *Péter mögött*, és *Péternek mögötte*.)

Ezeket figyelembe véve tehát továbbra is azt javaslom, hogy a tananyagban a névutót a ragos főnevekhez hasonlóan kezeljük. Szintaktikai érvekre hivatkozva Kenesei (1992: 581 – 583) is hasonló megoldást javasol. A személyes névmások ugyanis tartalmaz főnevekkel nem koordinálhatók: \*én és Péter mögött volna a helyes kifejezés, ha a névutót tekintenénk fejnek, viszont ebben az esetben a névutó ragként viselkedik *mögöttem és Péter mögött* vö. *velem és Péterrel*. A mutató névmási kijelölő jelzős szerkezetekben is azonos a névutó és a rag szerepe, vö. *abban a házban*, *a mögött a ház mögött*.

A döntés előnyei:

1. Nem kell meghatározni, mit tekintünk névutónak. A birtokviszonyjelet tartalmazó névszók tehát nem névutók, pl. *sámára*, *jóvoltából*, *révén*.
2. Nem kell eldönteni, a névutó-e a vonzat, vagy ennek van-e vonzata Ez a névelővel való párhuzam miatt is fontos. Ha a névutó lenne a fej, akkor ennek analógiájára kénytelenek volnánk a névelőt is annak tekinteni, ez viszont nem áll szándékunkban (lásd a 3.2.5.6. fejezetet).

A koordinációs teszt elégtelenségét fakultáción, a problémás esetek tárgyalásakor meg lehet mutatni, de nem tenném a tananyag részévé. A névutó személyragozásáról viszont nem tudunk számot adni.

A határozó tehát olyan kötött vagy szabad bővítmény, amelynek feje határozóraggal ellátott névszó (beleértve a ragozott névmásokat is), névutós névszó, határozószó vagy határozói igenév lehet. Mind a szabad határozókból, mind a határozói vonzatokból több is állhat a mondat szintjén, illetve az összetevők szintjén. A határozók osztálya formai szempontból tehát a legheterogénebb csoport. A határozó általában igei fejű összetevők bővítménye, viszont szerepelhet melléknév mellett is (*büszke valamire*) és –Ás képzős főnevek mellett is (*csalódás valamiben*). Határozónak tekintjük a főnévi fej mögött megjelenő bővítményeket is (pl. *levél a kedveshez*). Ebből is látható, hogy a határozót nem lehet definiálni a megadott szempontokkal: igei és névszói összetevőben is előfordulhat, bárhol állhat a mondatban, több lehet belőle, a mondatrész feje szintén lehet igei (pontosabban igenévi) és névszói is. Emiatt a heterogén csoportot részekre lehetne bontani, de nem szeretnénk növelni a megtanulandó ismeretek számát. Ezért a határozók meghatározásakor azokat a tulajdonságait nevezzük meg, amelyek nem jellemzők rá. Ha ugyanis az összes igeneveket kismondatnak tekintenénk (lásd 3.2.5.9.), akkor a határozó feje egy nem alany- és nem tárgyesetű ragos névszó. Névutós névszó és határozószó pedig csak határozó lehet.<sup>81</sup>

<sup>81</sup> Bár maga a *határozószó* kategória is kérdéses, lásd Kálmán – Molnár (2006).



### 3.2.5.6. A meghatározó vonzat

A hagyományos grammatikákban a névelő nem önálló mondatrész, a generatívban viszont a főnévi csoportnak a névelő a feje. A *4x12 mondatban* ezeket az érveket hoztuk a névelő mondatrészként való szerepeltetésére:

- A névelő nélkül gyakran nem lenne jólformált mondatunk (\**Fiú megnyerte a versenyt.*)
- A névelős és a névelőtlen főnév szórendi lehetőségei mások (*A versenyt fiú nyerte meg./A fiú megnyerte a versenyt.*)
- Ha van határozott névelő a tárgyi összetevő élén, akkor az kiváltja az igén a tárgyas ragozást.

Ezek mind azt mutatják, hogy a névelő nem hagyható figyelmen kívül a mondatanyagban. A kérdés viszont az, hogy a névelőt tekintsük-e a névszói fej vonzatának, vagy a névszót a névelő vonzatának. A generatív nyelvtanok többsége a névelőt a főnévi csoport fejének tartja, a főnévi csoport belső szerkezeti sajátosságaira és a mondat szerkezetének párhuzamára felfigyelve (Abney 1983). A függőségi modellek nagy részében viszont a névszó a fej és a névelő a vonzat. Érveiknek az a része, amely a birtokos névmás és a névelő párhuzamára alapul, a magyarra nem használható (Mel'čuk 2009). Érdekes azonban megfigyelni, hogy az igei állítmány nagyon gyakran nem írja elő, hogy vonzatai határozottak vagy specifikus olvasatúak legyen, pusztán formájára vagy tematikus szerepére vonatkozóan ad ki utasítást. A *keresek* ige mellett az alany állhat névelővel és névelő nélkül is pl.:

(15a) *Egy fiú keres egy lányt.*

(15b) *A fiú keres egy lányt.*

(15c) *Fiú keres lányt.* (újsághirdetésben)<sup>82</sup>

Ezért mindenképpen az a célszerű, ha a névszót tartjuk az alanyi, tárgyi, határozói mondatrészek fejének és nem a névelőt. Ez a megoldás valószínűleg jobban megfelel az intuíciónak, a felsőoktatási tapasztalatok legalábbis ezt mutatják.

A névelő viszont nem lehet szabad bővítmény, hiszen nélküle nem lenne jólformált a mondatok egy része megadott szórend mellett, vonzat voltát tehát elhagyhatatlansága igazolja. (Bár kétségtelenül nehézkes azt gondolni, hogy egy főnévi fej a szótárban kéri maga mellé a névelőt, hiszen csupán adott mondatban, adott szórend esetén derül ki, kell-e névelő a szerkezet jólformáltságához). Elnevezésében a *meghatározó* arra vonatkozik, hogy a névelő funkciója közelebről meghatározni, határozottá tenni a névszói fejet. Ott, ahol a névszó inherensen határozott (egyes tulajdonneveknél), a névelőt nem tüntetjük fel az ágrajzon zárójelben.

A határozottság fogalma nem könnyen definiálható. Jó tesztnek tűnik, ha megvizsgáljuk, hogy a kérdéses bővítmény birtokos nélküli tárgyként tárgyas ragozást vált-e ki az igén. A személyes névmások esetében viszont ez a teszt nem működik (bővebben Szabó 2008a). Mivel azonban a személyes névmások nem is névelőzhetők, ez a probléma esetünkben irreleváns, inherensen határozott kifejezésként tekintünk rájuk, így nincs szükségük meghatározó vonzatra.

Kérdéses még, hogy egy bonyolult belső szerkezetű összetevő esetében a névelőt az egész szerkezet vonzataként tüntetjük-e fel vagy a hozzá legközelebb eső legkisebb összetevő vonzataként. A *4x12 mondatban* amellettt érveltünk, hogy azokban a szerkezetekben, ahol több birtokos is előfordul, a névelőt mindig az először kimondott birtokoshoz kell illeszteni. Az indok az volt, hogy a névelőt mindig a hozzá legközelebb

<sup>82</sup> Vannak természetesen olyan igék, ahol a vonzatra egyéb megszorítások is érvényesek; a létrejövését, létrehozást jelentő igéknél például nem specifikus alanyt várunk: \**A gyerek született/ Gyerék született.*

álló névszóval együtt ejtjük ki, hangtanilag hozzásimul. A másik érv a következetesség volt, a kötetben szereplő középiskolai és az egyetemi modellben több birtokos esetén mindig a legelső birtokoshoz tartozó névelő hangzik el, a többi töröljük. Viszont nem elhanyagolható szempont, hogy a névelő az egész szerkezet határozottságát biztosítja (Antal 1977: 180). A két megoldás közül (pl. *(a fiaira büszke) apa)* és *(a (fiaira büszke) apa)*) a másodikat választom. Ugyanis az olyan jelzővel ellátott összetevők élén is előfordul névelő, amelyekben a jelző első összetevője soha sem névelőzhető (16a és 16b).

(16a) \**a Pécs*

(16b) *a (Pécsről szóló) kiadvány*

Ha pedig a jelzők esetében így járunk el, a birtokosok esetében is ez tűnik egyértelműnek.

Kérdéses, van-e névelője azoknak a szerkezeteknek, amelyekben el nem hangzó birtokost feltételezünk. A személyes névmások nem névelőzhetők, ez a tény tehát azt támasztaná alá, hogy nem szükséges. Viszont ha mégis elhangzik a névmás egy birtokos szerkezetben, kötelező kitenni a névelőt is:

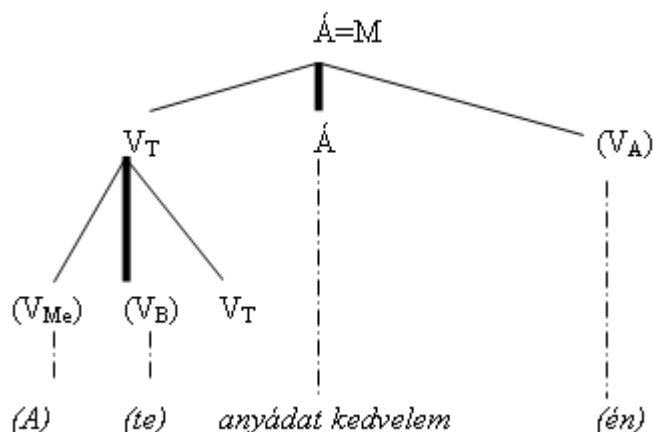
(17a) \**A te elmentél a boltba.*

(17b) *Te elmentél a boltba.*

(18a) *A te fiad elment a boltba.*

(18b) \**Te fiad elment a boltba.*

Az el nem hangzó birtokost tartalmazó birtokos szerkezetek ábrázolása tehát úgy lenne a legkövetkezetesebb, ha egy ki nem mondott névelőt is feltételeznék a szerkezet élén, jelezve, hogy a birtokos szerkezet mindig határozott, csak ebben az esetben nincs szükség a névelőre. A megoldás növeli azon bővítmények számát, amelyek nem hangozhatnak el, viszont logikus, hiszen a névelőre a birtokos utal. Így lesz a birtokos mindig határozott, az ige is emiatt jelenik meg az egyeztető toldalék, ez pedig már formai indok<sup>83</sup>.



30. ábra: A névelő el nem hangzó birtokos mellett

Csak a határozott névelő tartozik a meghatározó vonzatok közé, az *egy* szócskát jelzőnek tartjuk (az érveket lásd ott). A meghatározó vonzattal kapcsolatban szórendi

<sup>83</sup> Az eljárásban eltekintek azoktól a kérdéses esetektől, ahol a birtokos jelenlétében is elképzelhető alanyi ragozású ige, pl. *Lisztnek is fedeztek fel elveszett kéziratait a levéltárban.* É. Kiss 2007)

megfigyelések is tehetők: ezeket az összetevőket a *-nAk* ragos birtokos, a *mind* jelző és a kijelölő jelző előzheti meg, egyébiránt egy névszói fejű összetevő (alany, tárgy, birtokos vagy határozó) élén állnak. Mindig egyetlen meghatározó vonzat van az adott összetevőben (természetesen ha az összetevő tartalmaz más komplex összetevőt, akkor lehet több névelő is a szerkezetben, pl. *a sajnos a barátomat is érintő botrány*).

Összefoglalva: meghatározó mondatrész névszói fejű összetevő vonzata, fejének szófaja névelő (már amennyiben zárt szóosztályoknak is tulajdonítunk szófaji szerepet<sup>84</sup>). Egyetlen összetevőben egy állhat, nem állhat a mondat szintjén.

### 3.2.5.7. A módosító vonzat

A magyar szintaxis szakértőit az igekötők a mai napig megoldatlan problémák elé állítják. A hagyományos nyelvtan nem kezeli külön az igekötőket arra hivatkozva, hogy kapcsolatuk az igével morfológiai természetű. Ezek az analitikusan képzett szóalakok egy fogalomszó és egy morféma funkciójú viszonyzó grammatikai kapcsolatai, éppen ezért egyetlen mondatrészszerkezetbe kerülnek (Lengyel 2000).

A generatív ihletésű munkákban is felmerül az a gondolat, hogy az igekötő és az ige egy egységet alkot. Érvként a következőket szokták felhozni:

1. szóképzés bemenetei lehetnek (*elmond* → *elmondás*);
2. gyakran nem kompozicionális a jelentésük (*ismer* vs. *elismer*);
3. az igekötő gyakran megváltoztatja a kiinduló ige argumentumszerkezetét (*beszél* <alany, határozó> vs. *elbeszél* <alany, tárgy>)
4. van, amikor a kiinduló igei alak önmagában nem is létezik (\**fejez* – *befejez*) (Laczkó (2010))

Az igekötők szintaktikai viselkedése ugyanakkor ellentmond az ige és az igekötő egy egységként való felfogásának, hiszen az ige és az igekötő elválhat egymástól. A kettősség megragadására tett kísérleteket Laczkó jól összefoglalja (2010), ezért itt csupán a tananyag számára jelentős kérdésekkel foglalkozom. Mivel mind tagadás, mind felszólítás, mind fókusz esetében egyértelműen elválik az igekötő az igétől, az igekötőt pedig még kontrasztba is lehet állítani (*Fel Jancsi vitte a zongorát az emeletre, de le már Jóska*), logikusnak tűnik az igekötőt megkülönböztetni az igétől, és külön mondatrészi funkciót tulajdonítani neki.

Az igekötőnek a *4x12 mondatban predikátumkiegészítő* elnevezést adtunk, de ez több szempontból is problémásnak tűnik: egyrészt a terminus nem magyar és nem gyerekbarát. Másrészt: ha *predikátumnak* nevezzük a mondat második részét, azaz az igét és az ezt követő bővítményeket, akkor a *predikátumkiegészítő* elnevezés félrevezető. Ráadásul nemcsak a predikátumot egészítheti ki, hiszen igenévi minőségjelzőnek, határozónak, valamint infinitívuszi kisállítmánynak is lehet igekötője, ezért az *állítmánykiegészítő* elnevezés sem jöhet szóba. Az *állítmánykiegészítő* amúgy is foglalt, a névszói állítmány névszói része kapta ezt a nevet.

Az igekötőt besorolhatnánk a határozói vonzatok közé, ugyanakkor – bár az irányjelölő igekötőkre ez még állna is – a tisztán aspektualitásért felelő *meg* nehezen férne bele a határozók közé. Marad tehát egy olyan funkciónév, amely többé-kevésbé lefedi az igekötő tulajdonságait ez pedig a *módosító vonzat*. Az igekötő módosíthat az ige

<sup>84</sup> Kenesei (2010) meggyőzően érvel amellett, hogy érdemes a *szófaj* megnevezést a nyílt szóosztályokra alkalmazni. A hagyományos nyelvtan viszont ebből a szempontból nem tesz különbséget nyílt és zárt szóosztályok között, az indulatszótól a névelőig mindegyik szóosztályt szófajnak hívja. Egyelőre az egyszerűség kedvéért én is így teszek. A problémát a tananyag morfológiai fejezetének kidolgozásakor érdemes átgondolni.

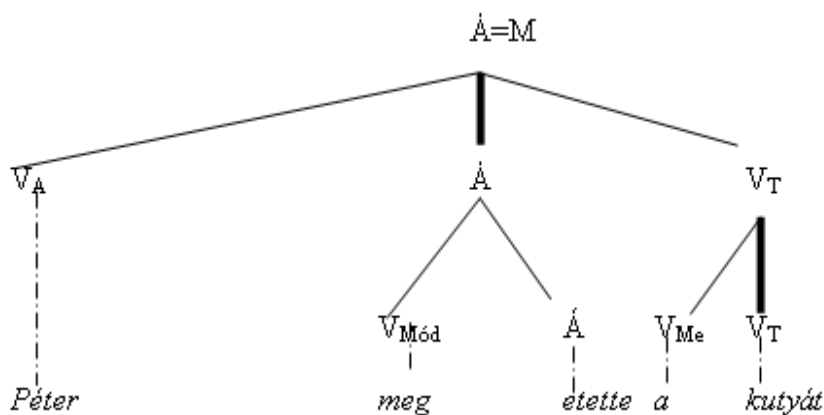
vonzatkeretén, a mondat jelentésén<sup>85</sup>, aspektualitásán. A generatív elméletekben az igekötő általában a *módosító* pozícióban áll, az áthallás tehát nem véletlen.

A *módosító* elnevezés használatakor figyelembe kell venni azt is, hogy a hagyományos nyelvtanban *módosítószó*ként tárgyalják a diskurzuspartikulák egy részét (Keszler 2000), más tananyagokban (például a *Szövegértés–szövegalkotás* programcsomagokban) pedig jelzői és határozói módosítóról van szó. Ez utóbbiak ott nem az igekötőkre, hanem a szabad bővítményekre vonatkoznak.

Az igekötő vonzat voltát azzal lehet igazolni, hogy nélküle a mondat sok esetben nem marad jólformált: *A képviselő felszólalt az ülésen./\*A képviselő szólalt az ülésen.* Bár tény, hogy más, a vonzatról elmondott tulajdonság csak feltételesen igaz rá. A szótárban pl. a „hely” jelentésű vonzatot kérők (pl. *megy*) egyetlen ilyen vonzatra számítanak (*megy az iskolába*). Emiatt indokolatlannak tűnik két azonos jelentésű azonos szerepű vonzatot feltételezni a (*elmegy az iskolába*). A vonzat tehát nem a legtokéletesebb megoldás, még nehezkesebb volna azonban szabad bővítménynek tartani a módosítót – igéjével való szoros kapcsolata miatt. Még kevésbé intuíciónak az igekötőt tartani a szerkezet fejének, ha az igei állítmányt szeretnénk megtartani központi régensként.

Az elnevezésen kívül problémát jelent az igekötők kezelése az ágrajzokon. Eljárhatnánk úgy is, ahogyan Imrényi, aki az igéje előtt álló igekötőt igéjével együtt kezeli, amikor elvállik, akkor viszont külön (Imrényi 2011). Ezt azonban nem tartom elég következetesnek ahhoz, hogy az iskolai gyakorlatban alkalmazzam. Az LFG magyar változata szerint a lexikonban az igekötős ige egyetlen egységként tárolódik, és szétválasztó szabályok gondoskodnak a helyes szórendi variáció létrehozásáról. Mivel az LFG nem egyetlen reprezentációt rendel az adott mondathoz, a fenti kettősséget úgy lehet megoldani, ha a szerkezeti rajzon az igekötő az igéjétől különválva jelenik meg, a funkcionális struktúrában viszont az igekötős ige várja maga mellé a megfelelő tematikus szerepű és grammatikai funkciójú vonzatokat (Laczkó 2010.)

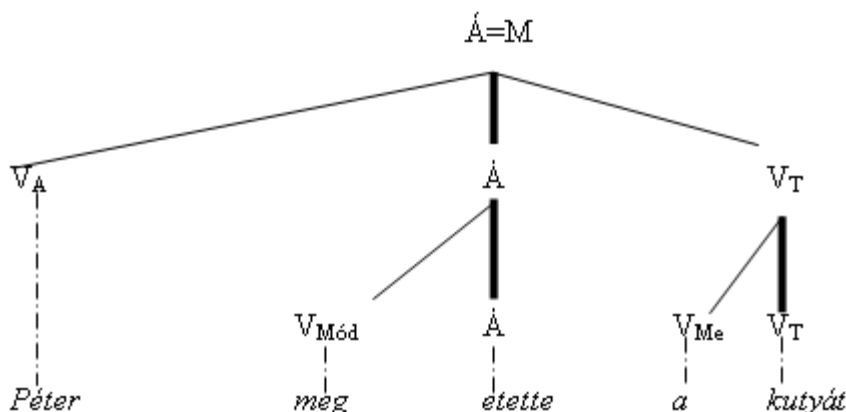
A mi ágrajzunkon ezt esetleg úgy lehetne megragadni, ha a módosító vonzat és az állítmány kettőse komplex állítmányt hozna létre. Ezt az állítmánykiegészítő esetében is javasoltam:



31. ábra: 1. javaslat az igekötők kezelésére

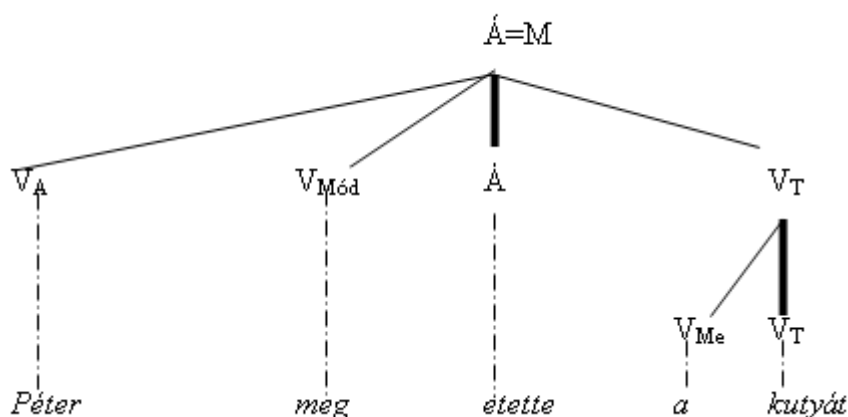
Itt ugyanakkor nem arról van szó, hogy a módosító vonzat egyenrangú lenne az igével. Ha viszont az igték fejnek tekintjük, komplex állítmányunk kétszintűvé válik:

<sup>85</sup> A *módosító* kifejezés homályos, nehezen körülírható. Az akcióminőségről, az aspektusról, a predikativitásról nem szövegek részletesebben, mert nem tartom általános iskolai szintre egyszerűsíthetőnek.



32. ábra: 2. javaslat az igekötők kezelésére

A kétszintűség nehezen okolható, bonyolult, és ha az állítmánykiegészítő esetében elvetettük, itt sem érdemes bevezetni. Általános iskolában az ágrajz szintjén azt is felesleges volna tárgyalni, hogy egyes irányjelölő igekötők és a „hely” jelentésű vonzatok között megfeleléseket találunk (pl. **Bemegy a közértbe**), ezért az igekötőnek ebben az elemzésben soha nem lehet vonzata. Végső javaslatomat a 33. ábra mutatja.



33. ábra: Az igekötők kezelésének 3., elfogadott megoldása

A formai megközelítésből az is következik, hogy abban az esetben, amikor az igekötős ige jelentése nem kompozicionális, viszont fókuszos mondatokban az igekötő+ige sorrend felcserélődhet, ugyanúgy két külön mondatrészt ábrázolunk, mint a kompozicionális jelentésű társaiknál (a *berúg* igénél *be+rúg*, akárcsak a *bemegy* igénél *be+megy*, de a *befolyásol* ige esetében nincs szétválasztás). Ez kétségtávol elmossa az alapvető különbségeket, és szemantikai szempontból durva általánosításnak tűnik. A tananyag azonban az ágrajz szintjén – a következetesség miatt – kénytelen mellőzni a szemantika nagy részét, és a szerkezetre koncentrálni.

A módosító vonzat csak ige és igenév mellett kap külön szerepet, igéből képzett névszók esetében nem feltételezek külön módosító vonzatot, mert ez a szintaxis nem lát bele a szavak belső szerkezetébe.

A módosító vonzatok további problémája, hogy milyen elemeket tekintünk ebbe a mondatrészi kategóriába tartozónak. Egyrészt tárgyalandók azok az elemek, amelyek az igekötőhöz hasonlóan közvetlenül az ige előtt, a generatív irodalomban *igemódosítói* pozícióban foglalnak helyet (pl. *könyvet olvas*, *orvoshoz megy*, *pirosra fest*, *fát vág*... stb.) Az igekötők és az általában névelő nélküli, pusztán névszók közötti alapvető különbség,

hogyan a névszók konkrét grammatikai szerepeket vesznek fel, ragosak. Kiefer (2003) meggyőzően igazolja, hogy bizonyos morfológiai műveletek (pl. továbbképezhetőség, nominalizálhatóság) igezőtős igeiken végezhetők, a névszói előtagú igeiken nem minden esetben. Ezért ebben a tananyagban a puszta névszók éppúgy tárgyi vagy határozói vonzati szerepben állnak, mint névelős társaik, így tehát nem módosító vonzatok.

Másrészt azzal is számolnunk kell, hogy nem mindegy, mit tekintünk igezőtőnek. Igezőtő-e például a *haza* a *hazamegyben*, az *agyon* az *agyonhajszolban*, valamint a *fenntart*, *ottmarad*, *rám mutat*, *ellenáll*, *véghezvisz*...stb. kiemelt elemei? Ez a kérdés – a dolgozatban szereplő több más kérdéssel együtt – azok közé tartozik, amelyről könyvtárnyi szakirodalom született, és amelyről ma sincs egyetértés a szakmában. (A szakirodalom tarkaságáról lásd pl. Komlósy 1992). A dolgozatnak nem is célja megoldani a problémát egy ilyen heterogén szóosztályt illetően, hanem néhány, a szakirodalomban található szempont alapján próbál javaslatot tenni.

A Keszler Borbála által szerkesztett *Magyar Grammatikában* nem találunk olyan kritériumrendszert, amely alapján egyértelműen eldönthető egy nyelvi elemről, hogy az igezőtő-e. Pléh röviden és közérthetően vázolja az irodalomban felmerült szempontokat (pl. jelentésspecifikáció, perfektiválás...stb., lásd Pléh 2001), de ezek sem arra szolgálnak, hogy a kérdéses elemekről egyértelmű döntést hozzassunk. Kiefer és Ladányi (2000) a perfektiválást és a termékenységét emeli ki (amellett, hogy szerintük az igezőtő nem argumentum jellegű igemódosító), É. Kiss az igezőtők predikativitást tartja elsődlegesnek (2004). Egyik szempont sem alkalmazható az iskolában, mert olyan jelenségekre utalnak, amelyek nem részei a tananyagnak (predikativitás, perfektiválás). A prototípuselv alkalmazása itt is, akár a vonzatok és a szabad határozók elkülönítésekor gyümölcsöző lehet, ehhez Kerekes (2011) ad támpontokat.

Ha azonban a tananyagban ragaszkodunk az igezőtők meghatározásához, marad a következő öt lehetőség:

1. Listaszerű felsorolást alkalmazunk.
2. Lemondunk az igezőtő önállóságáról.
3. Lemondunk az igezőtő önálló mondatrészi szerepéről, és az összes igezőtőt a határozói vonzatok közé soroljuk.
4. A helyesírásra támaszkodunk, és az igevel egybeírt elemeket tekintjük igezőtőnek.
5. Saját, az eddiektől eltérő meghatározást vezetünk be.

Az 1. megoldásnak előnye, hogy nem kell egy minden igezőtőre igaz definíciót keresni. Hátránya viszont, hogy ugyan az igezőtők listája véges, de számos elemből áll, Komlósy összefoglalója szerint mintegy 90 elem tartozhat ide (Komlósy 1992). A 2. megoldás egyszerű, ugyanakkor kezelhetetlenné válik az igejétől elváló igezőtő, amely fókusz esetén a magyar nyelv egyik legszembetűnőbb szórendi jellegzetessége. A 3. megoldás hátránya, hogy még vegyesebbé teszi a határozói vonzatok amúgy is vegyes osztályát. Ez a megoldás állna a legközelebb ahhoz a generatív grammatikából ismert gyakorlathoz, amely az igezőtőt az adverbiumok közé sorolja. Ezt választva viszont az igezőtők speciális tulajdonságait nem tudnánk megragadni. A 4. javaslat hátránya, hogy minden tudományos alapot nélkülöz, hiszen az egybe- és különírást a hagyomány és a megszokás alakítja, nem nyelvészeti szempontok (bár valóban adhat egyfajta közelítést az igezőtők elhatárolásához).

Az 5. megoldási javaslat szerint egyszerű, formai szempontot kell keresni, amely minden olyan elemre igaz, amelyet biztosan igezőtőnek szeretnénk tartani (pl. *meg*, *ki*, *be*, *át*). Tekintsük például igezőtőnek azokat a semleges mondatban ige előtt álló elemeket, amelyek nem transzparenssek, vagyis eredetük már elhomályosult. A felismerhető eredetűeket, vagyis a toldalékkal rendelkezőket pedig soroljuk be a határozók közé. A

megoldás hátránya, hogy a grammatikalizáció foka nem egyértelmű: szinkrón szempontból rag-e az *-on* az *agyon* elemen? Továbbá: ha csak a rag megléte a szempont, bekerülne a lista az összes határozószó (pl. *ittmarad*), és kiesne számos, máshol igeikötőnek tartott elem (*tönkretesz*).

Ezt a szempontot tovább differenciálhatjuk a Kerekes (2011) által megnevezett tesztekkel: pl. az igeikötők rövid válaszban szerepelhetnek, az egész mondatot helyettesítik, gyakran lehetséges hozzájuk kapcsolni a *-fele* morfémat, duplikálhatók. Azonban a tesztek használata mellett is egyértelmű: az igeikötőkről tanító tanárnak tisztában kell lennie azzal, hogy megfelelő indoklással egyes tanulók határozóként, mások igeikötőként elemezhetik ugyanazt az összetevőt.

Módosító vonzat ebben a mondatelemzésben tehát igei fejű bővítmény vonzata, fejének szófaja: igeikötő.

### 3.2.5.8. A minősítő jelző, a kijelölő jelző és az értelmező

Ahogy a birtokosról szóló fejezetben szóba került, a hagyományos grammatikák a jelzőt kötött helyű, a jelzett szavával egy szintagmában álló mondatrészként említik. Megkülönböztetik a minősítő jelzőt (ezen belül a mennyiségjelzőt és a minőségjelzőt), a kijelölő jelzőt és a birtokos jelzőt. Ebben a tananyagban a birtokost vonzatnak tartjuk, a *minősítő jelző* és a *kijelölő jelző* terminusokat viszont átvesszük.

Számunkra is az a döntő, hogy a jelzők névszói fejű összetevők (tehát alany, tárgy, határozó, állítmánykiegészítő) szabad névszói vagy igenévi bővítményei, amelyek mindig a névszói fej előtt állnak. Igei állítmányt és igenévi kisállítmányt sosem bővíthetnek jelzők. Jellegzetességük továbbá, hogy az ágrajzon a jelzők és a jelzett szó közé nem ékelődhet olyan összetevő, amely ne lenne ugyanezen névszó bővítménye. A jelzők vonalai az ágrajzon tehát sosem keresztezhetnek más vonalakat. Ez mind a három jelzőre igaz.

A minőség- és mennyiségjelzők további közös jellemzője, hogy nem kapnak ragot, a meghatározó vonzat előtt álló kijelölő jelzők pedig mindig azt a toldalékot (vagy névutót) veszik fel, amelyet az összetevő névszói feje. A *Magyar Grammatika* szerint a minőségjelző bármilyen névszó lehet: melléknévi igenév, melléknév, névmás, még főnév is (pl. *lehulló levél, szép lány, doktor bácsi*). A mennyiségjelző viszont kifejezetten számnévi jellegű, egyetlen áll belőle a szerkezetben (eltekintve a következő típustól: *mind az öt*), és általában megelőzi a minőségjelzőket (ellenpélda: *a tegnap bemutatott valamennyi prezentáció*).<sup>86</sup> A *Magyar Grammatika* viszont a számnévet nem tekinti külön szófajnak, így a minőség- és mennyiségjelzők megkülönböztetése kizárólag jelentéstani szempontok alapján történik. Kérdéssé válik, hogy a tőszámnévek mellett a sorszámnévek tekintett elemek és a számnévi névmások (tehát a *kevés, sok*, valamint a *minden, néhány* és az *-ik* végű névmások *egyik, másik, valamelyik...stb.*) is mennyiségjelzők-e. A determinánsoknak ez a csoportja ugyanis nem egységes: egy részük mellett állhat határozott névelő, vagyis meghatározó vonzat (pl. *a hét kecskegida, az egyik kutya*), míg mások mellett nem (*\*a minden gyerek, \*a bármelyik tanuló*).

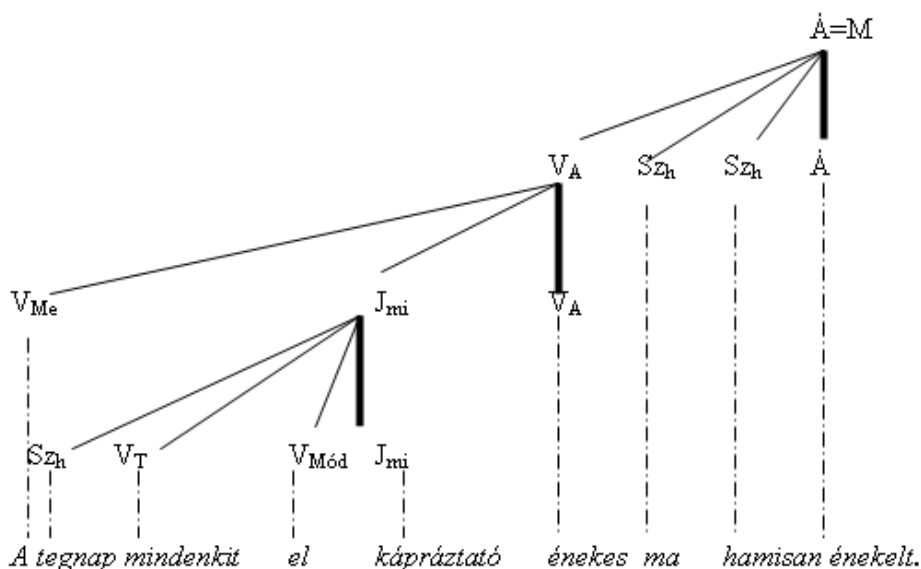
A besorolási nehézségek miatt érdemes tehát együtt kezelni a minőség- és mennyiségjelzőt, közös elnevezésnek pedig a *Magyar Grammatika* által használt *minősítő jelző* terminust javaslom.

A *4x12 mondat* minden *-ik* végű elemet a kijelölő jelzők közé sorolt. Itt a kijelölő jelzők egységessége miatt úgy döntöttem, hogy csak a főnévi mutató névmással kifejezett jelzőt tekintem kijelölőnek, az *-ik* végű elemek pedig a minősítő jelzők közé tartoznak. Kettős viselkedésüket viszont nem tartom annyira relevánsnak, hogy általános iskolai

<sup>86</sup> Nem ejtünk szót arról a speciális, csak megfelelő kontextusban szereplő változatról, amikor egy minőségjelző megelőzheti a mennyiségjelzői *egy-et*, pl. *fura egy figura*.

szinten két különböző funkciót rendeljünk hozzájuk (a generatív megoldásokról lásd É. Kiss 2002b).

A minősítő jelzőkből elvileg egy összetevőben több is szerepelhet. Sorrendjük nem önkényes (\**angol szép lány/szép angol lány*)<sup>87</sup>, de erről az ágrajzunk nem tud számot adni. Egyes jelzőknek lehet határozói vonzata (pl. *a királylányra irigy boszorkány*), ha melléknévi igenév a feje, akkor módosító vonzata, tárgya, szabad határozója, határozói vonzata (lásd a 34. ábrát), és még alanya is<sup>88</sup>. Személyragot azonban sosem kaphat. Az ilyen komplex jelzőkkel leginkább középiskolában lehetne foglalkozni.



34. ábra: Egy komplex minősítő jelzős összetevőt tartalmazó mondat ágrajza

A hagyományos nyelvtanban *jelzői értékű határozónak* tekintett elemek (Balogh 1999) ebben az elemzésben nem kapnak külön mondatrészi kategóriát, hanem következetesen határozónak tekintjük őket. Határozóságukat az esetragok vagy a névutók egyértelműen jelölik (pl. *Nemrég olvastam egy könyvet a sünökről.*) Kérdés még, hogy szabad határozók, mivel elhagyhatók, vagy pedig vonzatok? Hiszen gyakran igéből képzett névszokat bővítenek, ahol az ige kötelező vonzatkerete megőrződik (pl. *csalódik valamiben – a csalódás valamiben*). Mivel nemcsak képzett szavakat bővíthetnek, hanem más, relációs főneveket is (*létrehozó – produktum* relációra épít a *vers Adytól* szerkezet),

<sup>87</sup> A jelzők sorrendje azzal is összefüggésben van, hogy az adott névszóval jelölt entitásnak mennyire elidegeníthetetlen tulajdonságát jelölik. Dékány (2011:42) ismerteti a jelzők sorrendjére vonatkozó megállapításait. Ezek szerint a főnévi csoporton belül a jelzők ebben a sorrendben helyezkedhetnek el: sorszámnévi > tőszámnévi > méretre utaló > hosszúságra utaló > magasságra utaló > sebességre utaló > szélességre utaló > súlyra utaló > klasszifikálók > hőmérsékletre utaló > nedvességre utaló > korra utaló > formára utaló > színre utaló > eredetre utaló > anyagra utaló minőségjelzők. Különösebb magyarázatot talán nem igényel, hogy miért nincs szükség a közoktatásban ilyen mélységű magyarázatokra.

<sup>88</sup> Lásd pl. a már említett: *Az anya készítette ebéd.* Kérdéses, hová sorolhatók a *való-s* szerkezeteket: *a miniszterrel való találkozás* szerkezetben a *miniszterrel* egyértelműen a névszó határozói vonzata, viszont csak *való-s* szerkezettel jelzősíthető. Hiba volna azt feltételezni, hogy a *miniszterrel* a *való* bővítménye lenne, máshogyan azonban ez az eljárás nem tudná kezelni a szerkezetet. Ezért ezeknek a szerkezeteknek az ábrázolásáról általános iskolában le kell mondani. Annak a megállapításához, hogy mely esetekben kötelező a *való* jelzősítéskor, tematikus szerepekre és a deverbális főnevek finom megkülönböztetésére van szükség (lexikális-funkcionális keretben lásd pl. Laczkó 2000). Ha az ágrajzon nem is, a feladatokban viszont lehet nominalizálási gyakorlatokat végezni: érdemes megfigyelni, hogy mikor működik például az *-i* képző jelzősítéskor, mikor nem (*az előadás közbeni sutyorgás* vs. *\*a kutyákkal ismerkedés*), egy igének mely bővítményei maradnak meg, és melyek tűnnek el vagy alakulnak át....stb.



ezért célszerűbb és egyszerűbb szabad határozóként tekinteni rájuk, de megfelelő indoklással akár fakultatív vonzatként is elemezhetők. Ezt a döntést indokolja az is, hogy a főnévi fej utáni bővítményekről nagyon kevés a magyar szakirodalom.

A *mind az öt* típusú példákon kívül még két egyébként érdekes jelenséget szándékosan mellőzök a tananyagból bonyolultságuk miatt. Az egyik azoknak a minőségjelzőknek az esete, amelyek csak egy másik minőségjelzővel együtt alkotnak jólformált szerkezetet. Ezeknek a feje tipikusan *-(j)Ú, -s* képzős alak, pl. **kék szemű, sárga ruhás lány**. A tananyagból azért maradnak ki, mert ezek miatt kénytelenek volnánk kijelenteni, hogy a minőségjelző vonzat is lehet. A *4x12 mondatban* ezt nem vettük figyelembe. A tananyag nem foglalkozik az **öt hordó bor** típusú mennyiségjelzőkkel sem, hiszen új funkciót kellene bevezetni azokra a névszókra, amelyek itt alanyesetben állva, kötelezően megjelenő mennyiségjelzővel bővítik a névszói fejet. A magyar generatív szakirodalom álláspontja szerint ezek a klasszifikálók/osztályozók – *classifier* – kategóriájába tartoznak (Csirmaz – Dékány 2010).

Az *egy* elemet a hagyományos nyelvtannal ellentétben nem névelőnek, hanem a generatív megoldásokból merítve jelzőnek tekintjük. A *4x12 mondatban* emellett a megoldás mellett azzal érveltünk, hogy nincs olyan *egy-gyel* bevezetett névszói szerkezet, amelyben az *egy-et* (hangsúlyosan ejtve) ne lehetne jelzőként értelmezni. Az *egy* szerkezeti helye sem különbözik más minősítő jelzős kifejezésektől, a határozott névelőétől viszont igen. Ha névelő lenne, akkor felcserélhető lenne a másik névelővel (*a, az*), és a mondat jólformált maradna. De ez nem így van. Erről ágrajzon viszont nem tudunk számot adni.

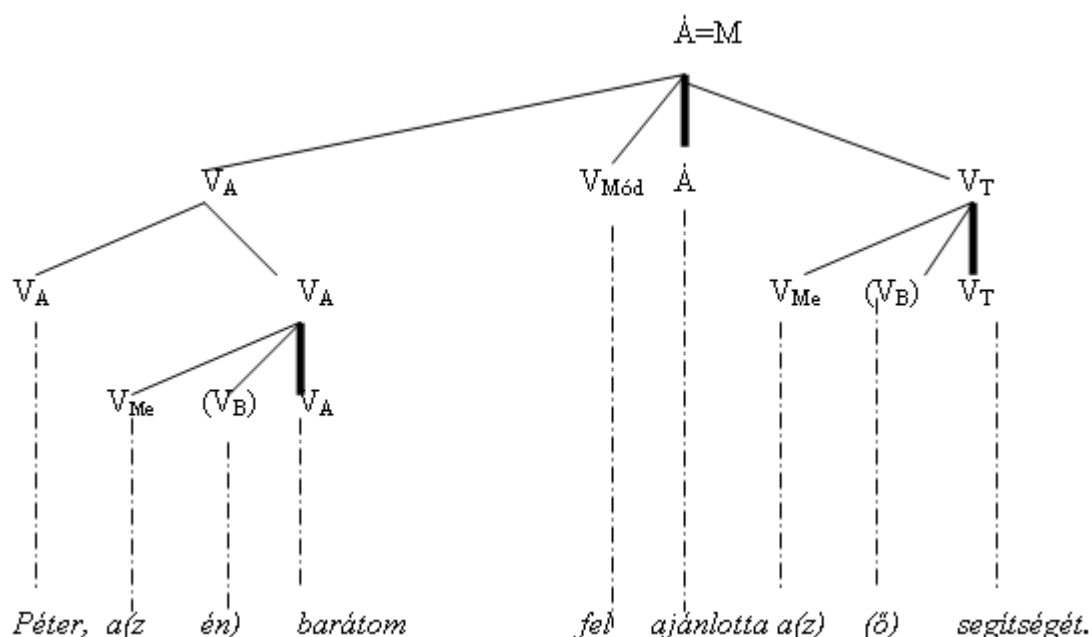
(19a) *A barátom egy könyve tavaly jelent meg.*

(19b) *\*Egy barátom a könyve tavaly jelent meg.*

A minősítő jelző tehát névszói fejű mondatrész szabad bővítménye. A jelző feje általában alanyesetű névszó, de lehet igei jellegű is, hiszen különböző ige neve is lehetnek jelzői szerepűek.

A mutató névmási kijelölő jelzőnek csak két közös tulajdonsága van a mennyiség- és minőségjelzővel, mégpedig az, hogy névszói fejű összetevőben áll, és más, nem a névszói összetevőből származó elem nem ékelődhet a fej és a kijelölő jelző közé. Viszont nemcsak a mennyiségjelzőkkel azonos helyen (*Péternek eme barátai*), hanem a meghatározó vonzat előtt is előfordulhat (*Péternek ezek a barátai*). Ilyenkor felveszi ugyanazt a ragot/névvutót, amit a névszói fej (*abban a házban, az mögött az ajtó mögött*). Éppen ezért célszerű megkülönböztetni a másik két jelzőtől, és külön nevet adni neki. Felismerését könnyíti, hogy csak a mutató névmások tartoznak ide (*ez, az, eme, ama, ezen, azon*).

A jelzők közül szokás még értelmező jelzőről beszélni, ez a kifejezés pedig alapvetően kétféle szerkezetet jelöl. Az egyik az a hátravetett minőség- vagy mennyiségjelző, amely pozíciójából adódóan felveszi a névszói fej ragját (*Kérem a sálat, a kékét*), a másik az azonosító szerkezet (*Láttam a testvéredet, Istvánt.*) Balogh (2000) az értelmező határozót is említi, amely az előző kettővel ellentétben nem alakítható át alany-állítmány viszonyra (pl. *lent a völgyben*). Mivel mindhárom esetben ragos alakokról van szó (beleértve az alanyeset zérusát is), ráadásul ezek a névszói fej mögött állnak, ezért ebben a tananyagban nem jelzők. A legegyszerűbb, ha feltételezzük, hogy a két azonos toldalékot viselő névszó (vagy azonos viszonyra utaló határozószó) egyazon mondatrészi szerepben áll egy olyan, mellérendeléshez hasonló viszonyban, ahol nincsen kötőszó. A szerkezetnek nincsen feje, ez jelzi, hogy a tagok között egyik sem kitüntetett szerepű (35. ábra). Antal egyik írásában is a mellérendelés mellett teszi le a voksát (Antal 1977), és lényegében ezt az álláspontot képviseli Dér (2001) is, aki az értelmezőnek a nyelvléírás történetében elfoglalt helyét is bemutatja.



35. ábra: Az értelmező megjelenése az ágrajzon

### 3.2.5.9. A kismondati vonzat

Mondatelemzésünk számára talán a legnagyobb problémát az igevek kezelése jelenti, különösen az infinitívusz. A hagyományos nyelvtanban ezek alanyként, tárgyként, határozóként, esetleg jelzőként jelennek meg (Lengyel 2000). Mivel formai alapon nem lehet az egyéb vonzatokkal rokon vonásokat felfedezni bennük, ezért egyedüli osztályozási kritérium a rákérdezéses teszt maradt. Kálmán és munkatársai (1989) viszont rámutatnak, hogy a rákérdezés nem ad egyértelmű megoldást, a *kell* mellett megjelenő infinitívusz esetében például nem működik jól (sem a *Mi kell?* sem a *Mit kell?* nem megfelelő kérdés. Hallgatók körében végzett felméréseim is azt igazolják, hogy erősen megoszlik az anyanyelvi beszélők véleménye a fenti két kérdéssel kapcsolatban.)

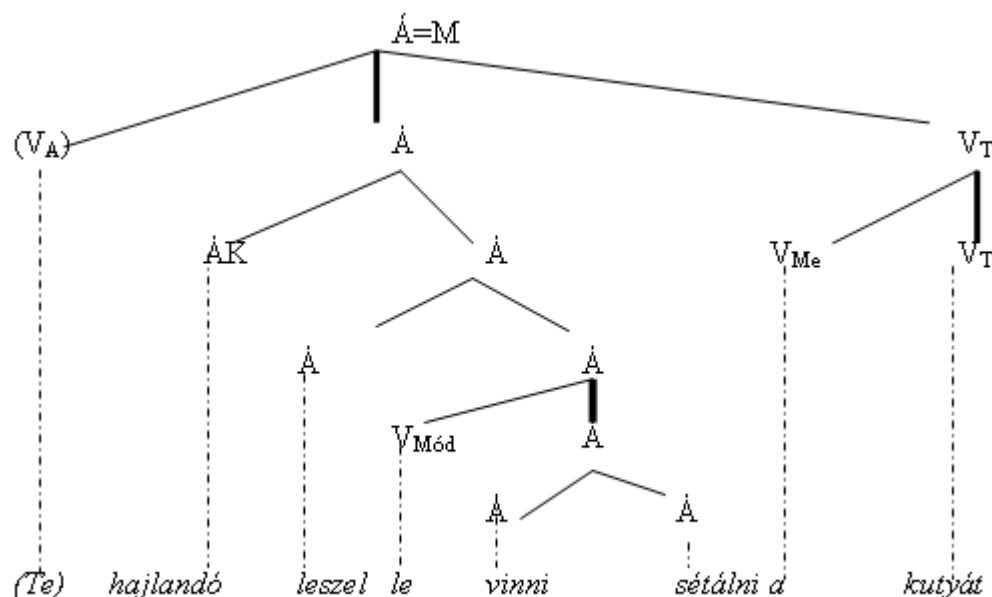
Az az érvelés, hogy egy igenek szükségképpen kell lennie alanyának, és ha más alanyesetű névszó nincsen, akkor az infinitívuszt kell annak tekinteni, nem tűnik elégséges indoknak. A *kell* például főigeként valóban vár alanyt, a mondat azonban teljesen mást jelent, mint a segédigés változatban (*Kell nekem ez az új iPod* vs. *Mennem kell.*) Ugyanígy a tárggyal kapcsolatban: körkörös érvelésnek tűnik, ha kijelentjük, hogy a tárgyas igenek szükségképpen kell lenni tárgyának, és ha nincs más, akkor az infinitívusz az. Az ugyanis, hogy egy ige tárgyas, onnan tudjuk, hogy sok esetben tárgyat kér maga mellé. Ez viszont nem jelenti azt, hogy minden esetben. Hiszen intranszitivnak tartott igeik jó része mellett is állhat tárgyesetű összetevő, pl. *úsztam ötven métert*, a tranzitívak melletti tárgy pedig sokszor elhagyható, pl. *Józsika olvas*. Határozónak tartani egy infinitívuszt szintén csak jelentés alapján lehetne, formai szempontból nem hasonlít más határozókra (nem lehet névutója).

Azt tartom tehát logikusnak, ha az infinitívusz új, az eddigiektől eltérő mondatrészi szerepet kap. De mi legyen ez? Kálmán és Molnár (2009: 110–111) a *Szövegértés–szövegalkotás* programcsomagokhoz kiadott tanári segédletben a következőképpen írnak az infinitívuszlól:

„Az ún. összetett igealakok tulajdonképpen a már említett inkorporáció sajátos esetei. Ilyenek például a segédigés szerkezetek (pl. *úszni fog*, *indulnia kell*), amelyekben

egy infinitívuszi bővítmény inkorporálódik, és a kopulás szerkezetek (pl. katona lesz, fehér marad), amelyekben egy puszta névszó (főnév vagy melléknév) játssza az inkorporált bővítmény szerepét. A legegyszerűbb kopula a létige, amelynek a jelen idő egyes és többes szám 3. személyében nincs megjelenő alakja: A barátom orvos, A szüleim mérnökök. Az időjeles igealak hiánya ellenére természetesen ezeket is mondatnak nevezzük. (...)A modern megközelítés szerint a **Ki lehet vasalni** mondatban a **ki lehet vasalni** összetett igealak (l. alább), amely a lehet igealakból és annak infinitívuszi bővítményéből áll.”

A fenti definíciót nem használom fel. Ha ugyanis az infinitívusz az igealak része, akkor kérdéses, hogyan lehet egyben mégis bővítménye is. Az sem derül ki, hogy minden ige mellett így elemezzük-e az infinitívuszt, illetve hogy a tananyag mit kezd a bonyolult belső szerkezetű igenevekkel (tehát pl. *Hajlandó lesz le vinni a kutyát sétálni* mondatban is az egész szerkezet tekinthető-e összetett igealaknak). Ha a mi tananyagunk nyelvére fordítjuk le a fentieket, valószínűleg a következő mondatnak ez az ágrajza lenne várható:



### 36. ábra: Az infinitívusz kezelésének egy elvetett módja

A mi tananyagunkban fontosak az ágrajzok, azt az igényt is megfogalmaztam ugyanis a munka elején, hogy a mondattani magyarázatok ne csak könnyen érthetők legyenek, hanem megfelelően egyszerű ágrajzokat is eredményezzenek. Az ágrajz ugyanis esetenként rá tud világítani egy-egy elképzelés következetlenségére. A fenti ágrajz nem tartozik a könnyen érthetők közé.

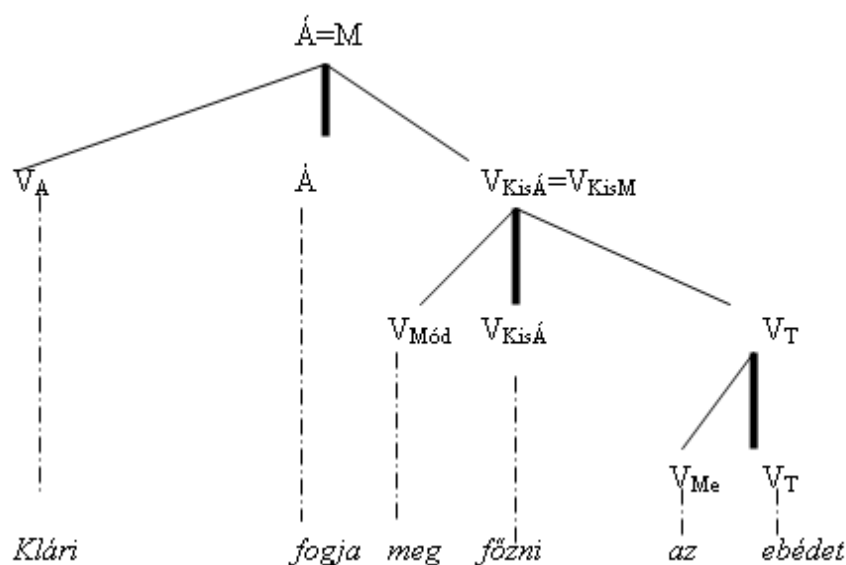
Egy másik megoldás szerint az infinitívusz az állítmány, a segédige csak segédállítmány. Ebben az esetben azonban meg kellene határozni azoknak az igéknek a körét, amelyek segédigék, azaz segédállítmányként előfordulhatnak. A segédigék mibenlétéről azonban nincsen konszenzus a szakmában (pl. többek között Kálmán és mtsai 1989, Lengyel 1999, Uzonyi Kiss – Tuba 1999, Kenesei 2000b).

Ezért azt javaslom, hogy az összes infinitívuszt tartsuk a mondaton belüli kismondati vonzatnak<sup>89</sup>, fejét pedig kisállítmánynak. A magyar generatív szakirodalomban elterjedt ugyanis az az elképzelés, hogy az infinitívuszos szerkezetek teljes tagmondatokkal egyenértékűek (többek között É. Kiss 2002b), hiszen az igére jellemző bővítményeik és kötött sorrendű operátorzónájuk lehet. Az infinitívusz és az igei állítmány közti hasonlóságot mutatja az is, hogy az infinitívusz személyragozható, bár nem minden ige mellett (\**El tetszik mennie?*). Az infinitívusz igeszerű elemzése olyan speciális esetben okoz gondot, amikor az infinitívusz birtokos (pl. *ideje menni*), ezt az esetet nem tudja kezelni a mondatelemzésünk (a jelenségről bővebben lásd Sz. Hegedűs 2005)

Az infinitívuszi kisállítmány különbözik is a mondat igei állítmányától. Egyrészt abban, hogy az infinitívuszon nem jelenhet meg időjel. Másrészt – legalábbis ebben a mondatelemzésben – az infinitívusznak sosem lehet alanya. Az, hogy az infinitívusz bizonyos, segédigéknek nevezett igék mellett alanytalan, több helyütt felbukkan a szakirodalomban (pl. Kenesei 2000b). Ez kétségtől okoz néhány megmagyarázhatatlan esetet:

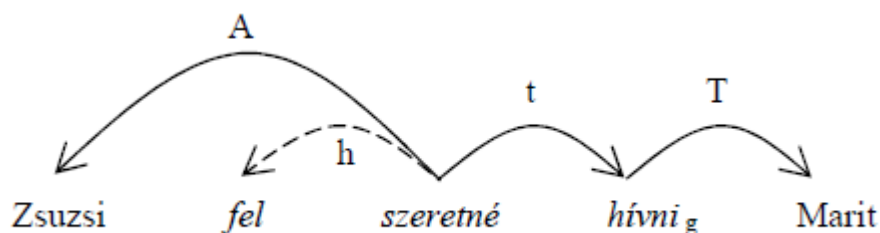
1. A – mellesleg a sztenderd nyelvhasználatban még csak nem is személyragozható – *kell* mellett ezek szerint nincsen alany, ha van kismondati vonzata. (A *Nekem el kell mennem*. mondat *nekem* összetevője nem alanyesetű, e miatt az ellenpélda miatt pedig kár volna felülről az alany meghatározását).
2. Az előzőhöz hasonló, annál viszont lényegesen kellemetlenebb probléma, hogy állítmánykiegészítőt is tartalmazó mondatoknál sem tudunk alanyt feltételezni. A *Fontos volt megtenni ezt a lépést*. mondatban a *megtenni ezt a lépést* kínálkozik alanyként, mivel azonban úgy döntöttünk formai alapokon, hogy az infinitívusz soha nem lehet alany, ebben az esetben sem lehet. Kétségtől nehezen indokolható ez a döntés, viszont következetes. Ki lehetne ugyan tágítani az alany fogalmát azzal, hogy felsoroljuk, mely konstrukciókban tekintjük mégis alanyként az infinitívuszt, az ilyen szerkezetek száma azonban jelentős, és nem mutatnak formai hasonlóságot. Ide tartoznak a modális segédigék közül a *kell*, valamint a *szükségszerű*, *lehet*, *lehetséges*, és az úgynevezett evaluatív, értékelő igék szerkezetek: *jó volt*, *butaság volt*, *hiba volt*, *kellemetlen volt*, *tetszik...* stb. (Rákosi 2004). Mivel a tananyagban az indoklás nélkül megtanulandó ismeretek mellőzésére törekszem, a felsoroló definíciótól eltekintek.
3. Számot kell adni azoknak az alanyoknak a hovatartozásáról, amelyek a *fog*, *szokott* igék mellett jelennek meg. Ezeket az igéket ugyanis mind a generatív, mind a hagyományos nyelvtan segédigéknek tartja, amelyek szemantikailag tartalmatlanok, csak a főnévi igenévvel együtt alkotnak teljes értékű igét. Ezek szerint önálló alanyuk sem lehet, alanyuk a főnévi igenévhez köthető. A generatív szakirodalom minden infinitívuszi elem mellett feltételez egy el nem hangzó alanyi bővítményt arra hivatkozva, hogy az infinitívusz megőrzi az ige vonzatkeretét (ezek az úgynevezett kis *pro*, illetve nagy *PRO* elemek, lásd Alberti – Medve 2002/2005). A soha ki nem mondható elemek ágrajzon való feltüntetése azonban intuícióellenes volna, a segédigék elválasztása a nem segédigéktől nem problémamentes, így ebben a mondatelemzésben az alanyt mindig az igei állítmány vonzataként tartjuk számon, bármi is legyen az ige (37. ábra).

<sup>89</sup> A *kismondat* nem azonos az angol „small clause” fogalmával, amely egy nem finit szerkezeten belüli predikatív szerkezetre utal. A *John found the job difficult* ’János nehéznek találta a munkát’ mondatban benne rejlik az az állítás, hogy a munka nehéz (*the job is difficult*.) A magyarban is hasonló a helyzet a predikatív vonzatokkal és szabad határozókkal, ezeket azonban általános iskolás szinten nem tárgyalom. A *kismondat* vonzat volta nem egyértelmű például az olyan szerkezetekben, mint *Péter igyekszik megtanulni a leckét.*, ennek ellenére az egyszerűség kedvéért mindig vonzatként szerepeltetem.



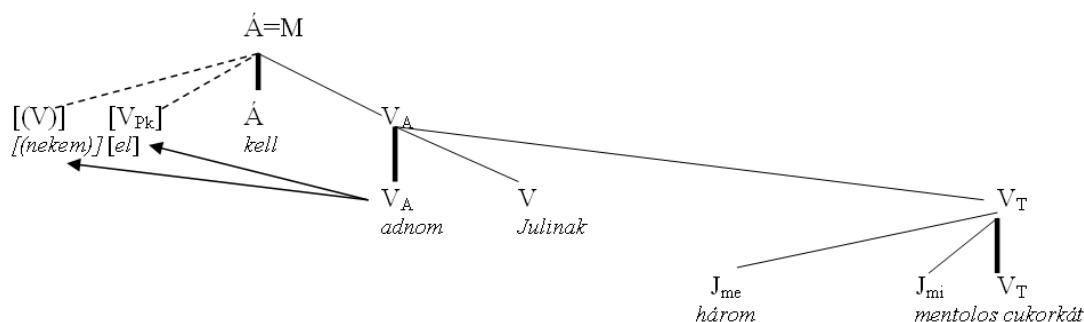
**37. ábra: Egy kismondati vonzatot tartalmazó (nem-semleges) mondat ágrajza**

Azáltal viszont, hogy nem különítjük el a segédigéket az igéktől, fel kell adnunk annak a lehetőségét, hogy megmagyarázzuk: egyes infinitívuszok miért állnak az ige előtt, mások miért nem, egyes igék miért „rabolják el” az infinitívusz igekötőjét, mások pedig miért nem. Az igekötőrablás a *4x12 mondatban*, ahol az ágrajzon az élek nem keresztezhettek egymást, komoly nehézségeket okozott. A kötetben azt javasoltuk, hogy az igekötőket (és az infinitívusz más, az igei állítmány előtt elhangzó bővítményeit) az állítmány bővítményeiként vegyük fel, hiszen az állítmány módosítójához hasonló pozícióban találjuk őket. Ugyanakkor szaggatott vonallal jelöljük, hogy ezek eredetileg az infinitívuszhoz tartoznak. Ez a megoldás – bár a mögötte álló elmélet különböző – lényegében megegyezik Imrényi (2011) elemzésével.



**38. ábra: Imrényi (2011) megoldása az „elrabolt” főnévi igenévi igekötőkre**

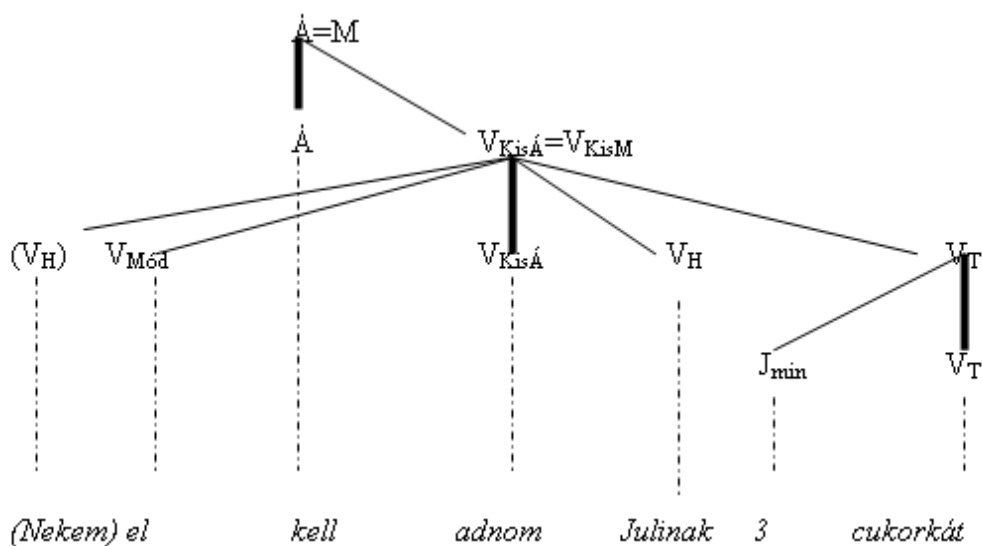
A mi ágrajzunkon a szaggatott vonalon kívül nyilak is segítettek egyértelműsíteni az igekötők eredetét, ezek a nyilak a transzformációkra emlékeztetnek. Az ágrajzon az is látszik, hogy az *el* nem hangzó *-nAk* ragos bővítményt is az ige elé rajzoltuk, mivel semleges mondatban így hangozna *el*.



39. ábra: Az elrabolt főnévi igenévi igekötő kezelése a 4x12 mondatban

Itt most egy másik ágrajzolósi módot javaslok, amelyben megszegjük ugyan a projektivitás elvét, de így nem válik szükségessé mozgathatóhoz hasonló mechanizmusok beépítése az elemzésbe (39. ábra). A mozgatható mellőzését az indokolja, hogy ha a modell következetes, nem használhat egyes jelenségek kezelésére olyan eszközt, amelyet más jelenségeknél elutasított. A mozgatható nélküliség gazdaságos, a nem projektív fák pedig szemléletesek.

Annak megállapítása, hogy a mondat nem-semleges változatában (pl. *Nekem kell eladnom Julinak három mentolos cukorkát*) a *nekem* melyik elem bővítménye, nem egyértelmű. Ugyan az infinitívussal van egyeztetve, az ige operátorzónájába kerül, és az igei bővítményekhez hasonlóan viselkedik. Ebben az elemzés az egyeztetés miatt a főnévi igenév vonzatai közé kerül.



40. ábra: Az elrabolt igekötők elfogadott elemzési lehetősége

Összegzésül: a kisállítmány az igei fejű állítmány főnévi igenévi fejű bővítménye, vonzataival együtt kismondatot alkot. Ebben a mondatelemzésben a többi igenevet nem kezeljük így, de logikus lenne általánosítani, hiszen az igenevek minden mondatrész meghatározásánál gondot jelentenek. Éppen ezért célszerű, ha a diákok csak a legutolsó órákon találkoznak igenevekkel, és ezeket mint problémás eseteket tárgyalják. Így eleinte a mondatrészek meghatározásából is ki lehet őket zárni, csak a tananyag végén illeszkednek be a mondatelemzési rendszerbe. Az igenevekkel kapcsolatos további megoldandó probléma az is, hogy milyen elemeket tartunk igenévnak, például az *-Ás* képzőket az öröklött vonzatkeret miatt itt soroljuk-e fel vagy pedig a névszók között.

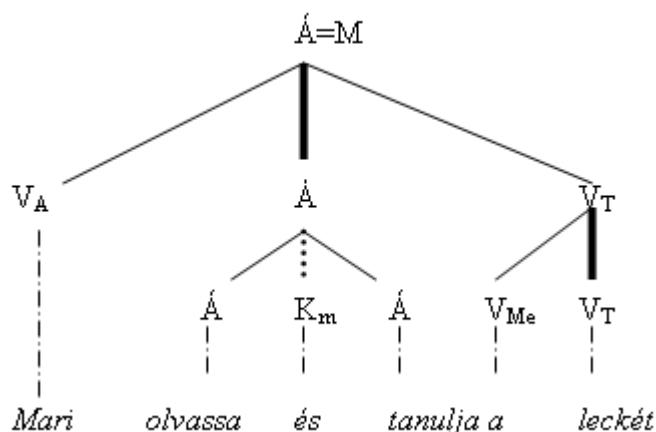
### 3.2.6. Az összetett semleges mondatok elemzése

#### 3.2.6.1. Az összetett mondat fogalma

Az összetett mondatok elemzésekor figyelembe veszem a hagyományos nyelveírás eredményeit, ugyanakkor főként a generatív elméletekből merítem az ötleteket (leginkább Keneseitől (1992) és É. Kisstől (2002b)).

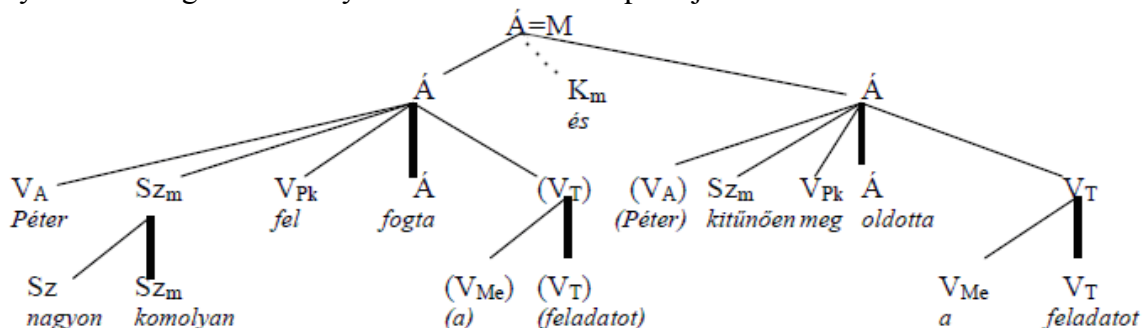
Az összetett mondatot nem is olyan könnyű elkülöníteni az egyszerűtől, hiszen vannak szerkezetek, amelyekben két állítmány van ugyan, de a bővítmények egy része közös (pl. a *4x12 mondatban* is szereplő példában: *Péter nagyon komolyan fogta fel és kitűnően oldotta meg a feladatot*).

Itt most célszerű azt a mondatot összetettnek tartani, amelyben legalább két igei állítmány van (tehát a kisállítmányról itt most nincs szó), ugyanakkor ennek a két állítmánynak vannak önálló, saját bővítményei is. A *Mari olvassa és tanulja a leckét* mondatot tehát nem tartjuk összetettnek, hanem egymással mellérendelt állítmányi fejeket feltételezünk, hiszen mind a *Mari* alanyi, mind a *a leckét* tárgyi összetevő a két állítmány közös bővítménye.



41. ábra: Egy olyan mondat ágrajza, amelyben két mellérendelt állítmánynak minden bővítménye közös

Azokat a mondatokat, ahol az állítmányoknak vannak közös bővítményei, elliptált mellérendelő mondatként is elemezhetnénk, azaz olyan mondatként, ahol bizonyos bővítmények nem hangoznak el. Ilyen a *4x12 mondat* 9. példája.



42. ábra: Két állítmány közös bővítményekkel: mellérendelés ellipszissel, a *4x12 mondatból*

Ebben a tananyagban azonban az ellipszist – a *4x12 mondat* c. könyvünkkel ellentétben – nem a mondattanban tárgyalom. A döntés egyik oka, hogy a klasszikus íránymegszorítási elv ebben a reprezentációban nem mutatható meg (jobb oldali mondatból bal oldali összetevő, bal oldaliból a jobb oldalon álló összetevő elliptálható, lásd Bánréti 1992). A másik ok, hogy az elliptálás szerkezeti szabályait általános iskolában bonyolultnak<sup>90</sup> tartom. Különösen nehézkes volna ebben a mondatelemzésben ugyanis azoknak a példának az ábrázolása, amelyekben a két mellérendelt mondat szintaktikai párhuzamossága nem kötelező (pl. *János csak két sütit evett meg, Andris viszont ötöt is.*) Ha az elliptált bővítményeket a 42. ábra szerint zárójelbe tesszük, növeljük az el nem hangzó bővítmények számát, ráadásul nehezen indokolható, hogy miért épp ezek hagyhatók el. Emellett az ellipszis a mellérendelésnek elmélet szempontjából nagyon izgalmas területe, de távolról sem szükséges feltétele. (Megtanultam A walesi bárdokat, de a tanár nem hívott fel javítani.)

A harmadik ok az ellipszis mellőzésére, hogy egy szövegtani–pragmatika fejezetbe jobban beilleszthető. Az előfeltevésekkel együtt, a hallgató és a beszélő kölcsönös tudására hivatkozva esne róla szó a tananyag kommunikációs részében, a szerkezeti sajátságairól pedig középiskolában tanulhatnának a diákok.

### 3.2.6.2. Az alárendelés és a mellérendelés elkülönítése: a kötőszavak

Egyértelmű, hogy azok alárendelő mondatok, amelyek a főmondat egyik bővítménye helyett állnak vagy azt bővítik (pl. *Tudom, hogy ki az a fiú.*). Vannak azonban nem mondatrészt kifejtő tagmondatok is. Kenesei (1992) az alá- és a mellérendelés közti különbséget abban látja, hogy amíg az alárendelő mondatok kötőszavai a mondatok részei, ezért – a mondatok felcserélésével – az összetett mondat élén is előfordulhatnak, a mellérendelő kötőszók nem az összetevők részei, ezért ezekkel nem kezdődhet mondat.

(20a) *Mivel a sárkány elrabolta a lányát, a király depresszióba esett.*

(20b) *\*Hiszen a sárkány elrabolta a lányát, a király depresszióba esett.*

Ez kellően egyszerű, formai és jól alkalmazható próba, általános iskolások számára is könnyen érthető, ezért ebben a tananyagban is célszerűnek tartom ezt a kritériumot bevezetni. Még akkor is, ha van egy-két olyan jelenség, amelyre nem alkalmazható (tipikusan ilyenek a *mint* kötőszós összehasonlítások (Haader 1999), és akkor is, ha beszélt nyelvben mondataink nagy része mellérendelő kötőszóval kezdődik. Keneseinek azok az érvei, amelyek a kötéselvekre vonatkoznak – vagyis a névmások és az antecedensek viszonyát leíró univerzális szabályokra – ebben a tananyagban nem játszanak szerepet. Tárgyalásukat a közoktatásban nem javasolnám, ezért a koreferenciaviszonyokra való utalást mellőzöm a tananyagból.)

Kenesei felcseréléspróbájának alkalmazása azzal jár, hogy a hagyományos nyelvtanban az egyszerű és az összetett mondatok határsávjában számon tartott mondat típusok nagy része az alárendelések között foglal helyet, a *bár, noha, jóllehet, holott, mert(hogy), minthogy, mivel, mihelyt, ha* pedig alárendelő kötőszavak. Az okhatározói *hogy*-gyal nem foglalkozom a tananyagban, mivel szokatlan, régies (pl. *Hogy elfáradt, leült pihenni.*).

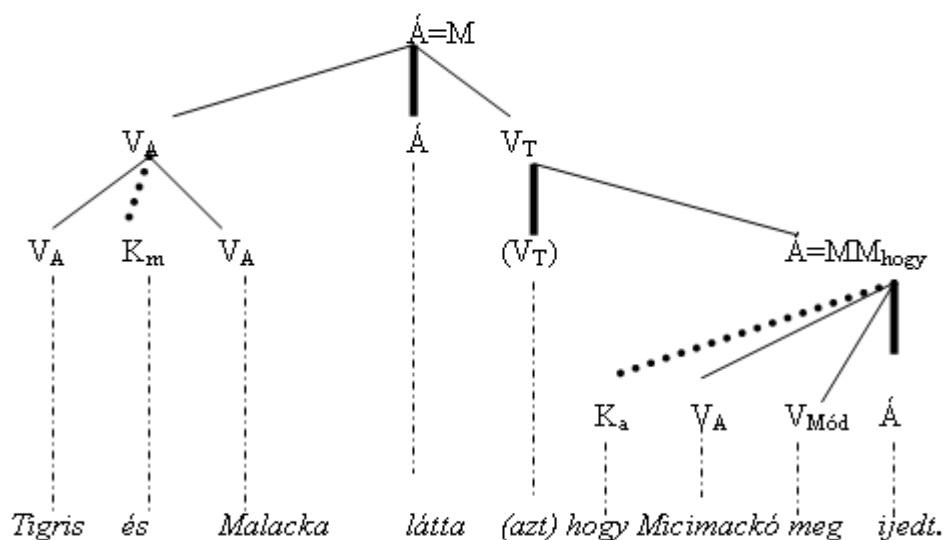
---

<sup>90</sup> A *bonyolultság* vagy *komplexitás* természetesen igen nehezen mérhető. Ezek a kijelentések az egyetemi mondattantanítás tapasztalataimon alapulnak.



Az összetett mondatokban felbukkanó új mondatrész, a kötőszó azért nem kapott új nevet, mert szófaji besorolása tulajdonképpen funkciót jelöl: feladata a tagmondatok összekötése. Ezt erősíti meg Haader is (1999).

A kötőszó nem vonzat és semelyik összetevőnek nem bővítménye, ezt a mondat ágrajzán is jelölöm: az összetevő fejéhez pöttyözött vonallal kapcsolódik. Az alárendelő kötőszók ( $K_a$ ) a tagmondati összetevőnek részei, a mellérendelők ( $K_m$ ) pedig két összetevő összekötésére szolgálnak. Ezért – a *4x12 mondat* című könyv gyakorlatával ellentétben – a *hogy*-os mellékmondatokban is a mellékmondat belső szerkezetében veszem fel a kötőszót, a mondat többi mondatrészének szintjén ábrázolom. A *4x12 mondat* megoldása ugyanis a generatív megoldást követte, a mellékmondatot a kötőszó vonzatának tekintette. Ez azonban nem gyerekbarát megközelítés és félrevezető: nem implicálja egyértelműen, hogy a kötőszó a mellékmondati összetevő része. Az egyszerűbb, itt elfogadott ágrajz a 43. ábrán látható.



43. ábra: Kötőszavak az ágrajzon

Egyértelműen mellérendelő kötőszóként tárgyalom az *és*, *de*, *azonban*, *ellenben*, *ám*, *viszont*, *illetve*, *vagy*, *vagyis*, *hiszen*, *ezért*, *tehát* elemeket. Ezek nemcsak mondatokat, hanem annál kisebb összetevőket is összeköthetnek (pl. *Jancsi és Juliska elment az erdőbe*. *A szép, ám meglehetősen buta hercegkisasszony nem akart csókot adni a békának*). Nincs szó a tananyagban azokról a hagyományos nyelvtanban kötőszónak nevezett elemekről, amelyek csak együtt fordulnak elő, mert kötőszó voltuk kétséges (*akár...akár*, *mind...mind*, *nemcsak... hanem is...sem...sem* stb.) (Balogh 2000). Azoknak a mondatoknak az ábrázolásáról is lemondok, amelyek a kötőszókat helyettesítő összetett kifejezéseket tartalmaznak (pl. *ennek ellenére*, *ezzel szemben*). A tananyagból azonban nem maradnak ki: a mellérendelés tanításakor mindenképpen fontosnak tartom, hogy a gyerekek megismerkedjenek a kötőszók szinonimáival.

A *mert* kötőszó nemcsak mondatokat köthet össze, ugyanakkor az alárendelőkhöz hasonlóan utalószóval együtt is előfordulhat: *Azért mentem haza, mert nagyon elfáradtam*. (Az utalószavakról a következő fejezetben lesz szó). Így tehát mindkét funkcióban szerepeltethetjük, attól függően, hogy találunk-e utalószót vagy sem.

A kötőszavak közül érdemes még megemlíteni a *mint* kötőszót is, ezt ugyan alárendelőként elemezzük, de nem állhat a mondat élén: *\*Mint Józsi, Marci olyan okos*. Alárendelő volta mellett szól viszont, hogy vonatkozó névmás illeszthető be a szerkezetbe,

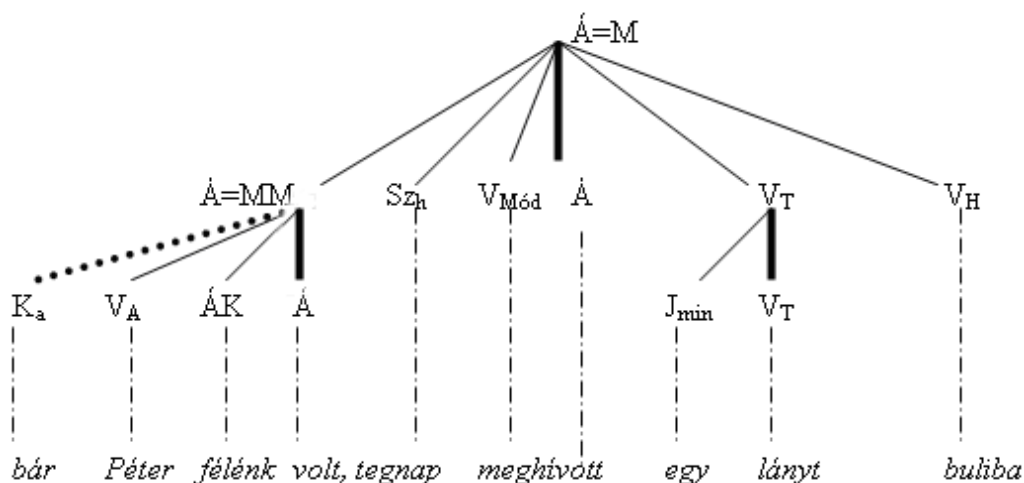
például akkor, amikor a vonatkozó névmás a mellékmondatban állítmánykiegészítő: pl. *Olyan csúnyának tartom, mint a Quasimodo.* (Kálmán 2001b).

A hasonlító mondatokat mindenképpen érdemes megemlíteni a tanórán, mondatátalakító műveleteket végezni (pl. két egyszerű mondatból egy hasonlító alárendelést alkotni), de szerkezetükkel a grammatikai tananyagrészen nem foglalkozunk, hiszen ilyenkor a mellékmondat elliptikus. Az ellipszis pedig a 3.2.6.1. fejezetben leírtak miatt nem része a tananyagnak.

Az összetett alárendelő kötőszavakat (pl. *hogya, merthogy, mintha, minthogy*) egy egységként kezeljük, hiszen a mellékmondatban nem lehet két kötőszó (Bácskai-Atkári 2012).

### 3.2.6.3. Az alárendelés fajtái

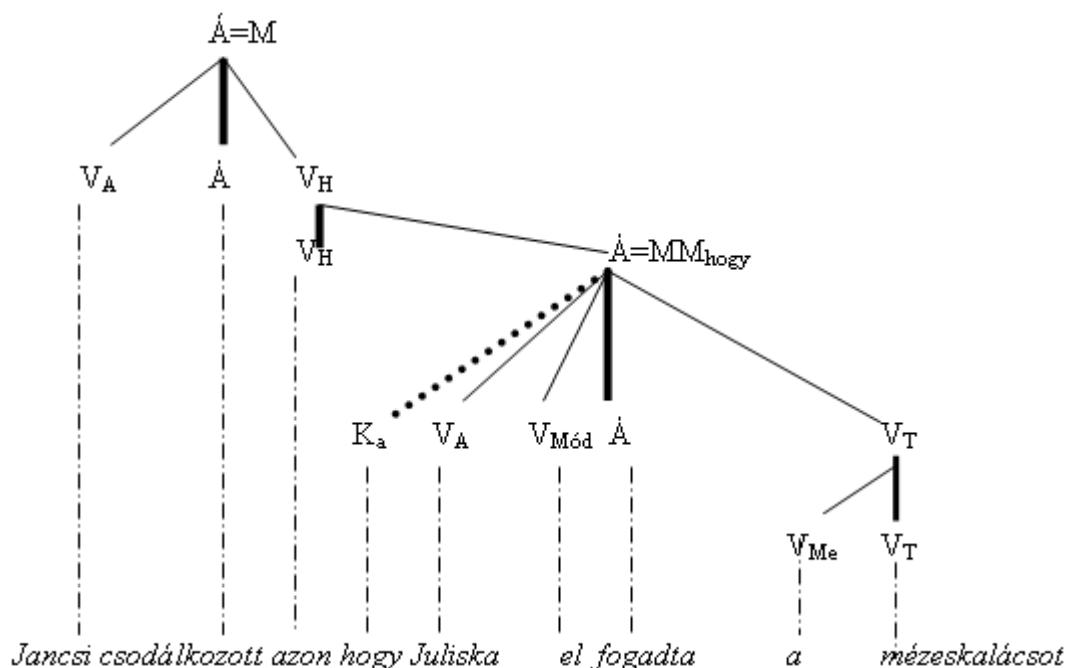
Az alárendelés fajtáinak megállapításában szerkezeti szempontokat veszek figyelembe. Az alárendelésnek azt a fajtáját, amelyik nem mondatrészt fejt ki, független alárendelésnek nevezi Kenesei (1992), ebben a tananyagban a *nem mondatrészkifejtő mellékmondat* elnevezést használom. Ezek az alárendelő mellékmondatok mindig szabadok, az állítmány szintjén helyezkednek el, jelük: MM. Az alárendelő kötőszó a többi mondatrész előtt áll a mellékmondatban (44. ábra). A nem mondatrészkifejtő alárendelések közül általános iskolában a *bár* és a *mivel* kötőszós mondatokat elemeznénk.



44. ábra: Egy nem mondatrészkifejtő mellékmondat ábrázolása

Az alárendelés másik típusát *mondatrészkifejtőnek* nevezem ebben a tananyagban. Ezek az alárendelt mellékmondatok a mondat egyik szereplőjét bővítik. Tehát nem a mellékmondatok maguk kapnak mondatrészi funkciót (mint a hagyományos nyelvtanban), hanem azok a szavak, amelyekhez kapcsolódnak (mint a generatív elméletek egy részében, pl. Alberti–Medve 2002/2005).

A 45. ábrán az *azon* határozói vonzat szerepű névmás szabad bővítménye a mellékmondat, de a fej lehet bármilyen névszói jellegű szófaj. (*Láttam azt a lányt, aki ötösre vizsgázott. Elmegyek oda/bárhová/mindenhová, ahová mondod. Olyat láttam, amelyet még soha.*)



**45. ábra: Egy mondatrészkifejtő mellékmondat**

A mondatrészkifejtő alárendelések egyik típusa, amelyet a tananyag feldolgoz, a vonatkozó névmással bevezetett alárendelés. A *4x12 mondat* című könyvben a kötőszavak között soroltuk fel a vonatkozó névmást, mondatrészi szerepét a K+Sz/K+V (kötőszó+szabad bővítmény, kötőszó+vonzat) szimbólummal jelöltük. Azzal indokoltuk kötőszó voltát, hogy csak az alárendelt mellékmondatok élén állhat, ezáltal összeköti a mellékmondatot a főmondat. Ebben a dolgozatban azonban nem ezt a megoldást követem, a vonatkozó névmás ugyanis – a többi kötőszótól eltérően – ragozható, és mondatrészi szerepet is betölt. Ez az alárendelés-típus tehát nem tartalmaz kötőszót, így az alárendelés meghatározását pontosítanunk kell: alárendelt mellékmondatról beszélünk abban az esetben, ha a mellékmondat a főmondat előtt is előfordulhat, és élén alárendelő kötőszó vagy vonatkozó névmás áll.

A másik típus, ami hangsúlyos a tananyagban, a *hogy* kötőszóval bevezetett alárendelés. A vonatkozó névmásos és a *hogy* kötőszós alárendelést az ágrajzon is megkülönböztetjük. MM<sub>hogy</sub> szimbólum alatt a *hogy* kötőszavas, MM<sub>von</sub> alatt pedig a vonatkozó névmással bevezetett mellékmondatot egyesítjük.

A kötőszóval kapcsolatban érdemes még megemlíteni, hogy bizonyos esetekben a *hogy* kötőszó akár el is maradhat: *Jancsi azt mondta, (hogy) nincs kedve a banyánál éjszakázni*. A kötőszó elmaradhat beágyazott kérdés és felkiáltás esetén, de vannak olyan esetek is, amikor a *hogy* elmaradása megmagyarázhatatlan (pl. *Félek (attól), (hogy) nem érek oda*. vö. Kálmán 2001, 9.3.6. fejezet). Ezért az elhagyhatóság feltételei nem képezik a tananyag részét. A cél az, hogy a gyermek felismerje az elmaradt kötőszót, és pótolni is tudja azt.

#### 3.2.6.4. Az utalószavak

Ez a tananyag mindig feltételez utalószót, amely a főmondati állítmánynak kötelező vagy szabad bővítménye, még abban az esetben is, amikor az utalószó hangtanilag nem realizálódik. Vonatkozó névmással bevezetett mellékmondat esetében az *el* nem hangzó utalószavak egy része vonzat. Ezek a mutató névmások tipikusan alany- és tárgyesetűek, és

hasonló alakúak, mint maga a vonatkozó névmás. Ezekben az esetekben az utalószó kitétele magyarázható az igei vonzatigénnyel. Például:

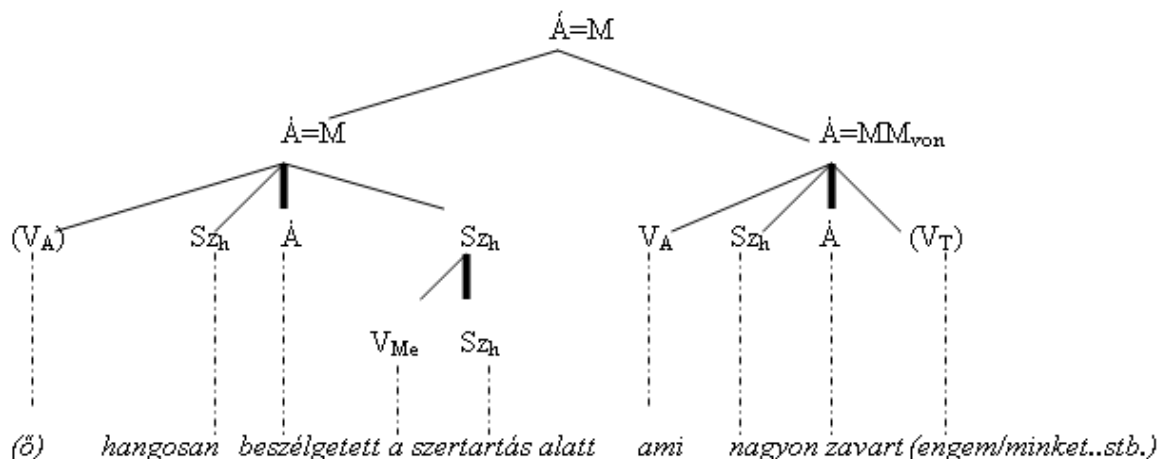
- (21) *Tetszik (az), amit mondasz.*  
 (22) *Tegye fel a kezét (az), aki készen van!*

Az ige vonzatkerete (és ragozása) akkor is elegendő indok az utalószó felvételére az ágrajzon, ha az a vonatkozó névmással nem hasonló formájú, pl. *Láttam (azt), amikor az a nő ellopta az autót.* Speciális eset, amikor az ige nem tárgyas ragozású, mégis feltételezhetünk egy *azt* névmási tárgyat: *Kaphatsz (azt), amit csak akarsz.* Ebben az esetben Kenesei (1992)-ből kiindulva feltételezhetnénk egy ki nem mondott *bármít, mindent* névmást, de az egyszerűség és az utalószavak egységessége érdekében mindenhol mutató névmási utalószót veszek fel. Az ilyen határozatlan, kvantorjelentésű kifejezésekkel pedig az általános iskolai tananyagban nem foglalkozom.

Az *el* nem hangzó utalószó azonban nemcsak alany- vagy tárgyesetű lehet, tehát szabad bővítményeket is felveszünk zárójelben az ágrajzon. Itt az utalószó odaértését nem magyarázhatjuk mással, mint az utalószó és a vonatkozó névmás közti szemmel látható formai hasonlósággal és intuíciókkal.

- (23) *Elfutottam (akkor), amikor megláttam őket.*  
 (24) *Csak rád gondolok (azóta), amióta találkoztunk.*

Még nehezebben kezelhető a tananyagban az az eset, amikor a vonatkozó névmás a mondat egész tartalmára utal vissza: *Hangosan beszélgetett a szertartás alatt, ami nagyon zavart.* Formai szempontból ezt nem lehet megragadni, csak a mondat jelentésére való utalással. Ebben a tananyagban úgy oldható meg az ilyen típusú mondatok ábrázolásának problémája, ha az egész mondat szabad bővítményeként vesszük fel a mellékmondatot (46. ábra).



**46. ábra: Egész mondatot kifejtő vonatkozó mellékmondat**

A *hogy* kötőszavas mellékmondatok feje is lehet tartalmas névszó, kimondott vagy ki nem mondott névmás, akár csak a vonatkozó névmásokkal bevezetett mellékmondatoknál. Amikor az igei vonzatkeretből kikövetkeztethető alany és tárgy marad el, akkor az utalószavak megtalálása nem okoz gondot:

- (25) *Tudom (azt), hogy olvastad a könyvet.*  
 (26) *Jó volt (az), hogy elértük a vonatot.*

Kenesei (1992) megjegyzi, hogy ebben az esetben a mellékmondatok nem alakíthatók át főnévi fejű összetevőkké (\*A könyvolvasásodat tudom. \*A vonat elérése jó volt.), ezért szerinte az esetlegesen kimondott utalószó szemantikailag üres, a mellékmondat maga a vonzat. Az iskolai gyakorlatba azonban ez nehezen ültethető át, ezért mi továbbra is utalószót értünk bele a mondatba, és az utalószói fej bővítményeként tekintünk a mellékmondatra. (Már csak azért is, mert az alárendelő mondat egyetlen főnévi összetevővé való átalakítása nem szerepelt kritériumként az alárendelés fajtáinak megállapításában.)

A *hogy* kötőszavas alárendelésnél nem beszélhetünk az utalószó és a kötőszó formai hasonlóságáról, ezért problémát okoz pl. az *úgy* névmást tartalmazó mondatokban: *Úgy gondolom, hogy nem bírom sokáig ezt az életmódot* (Haader 1999). Itt az ige tárgyas ragozása, ezért várnánk egy tárgyat is a főmondatba, mégsem veszünk fel egy *azt* mutató névmást utalószóként, mert így a mondatunk nem lenne jól formált: \**Úgy gondolom azt, hogy nem bírom sokáig ezt az életmódot*. Kénytelen vagyunk tehát az *úgy* névmást utalószónak tekinteni, annak ellenére, hogy ezt a generatív irodalom sem erősíti meg (Kenesei 1992).

Ha az ígének többféle vonzatkerete lehetséges, akkor az okoz problémát, hogy többféle utalószót illeszthetünk a mondatba. Ismét Haader példái: *kéri, hogy... = kéri őt arra, hogy ... ~ kéri tőle azt, hogy..., mondj nekem verset, hogy... = olyan verset ~ verset, olyat ~ verset arról ~ verset azért ~ verset úgy, hogy...*. A többértelműség a vonatkozó névmásos alárendeléseknél is fennáll (Kálmán 2001b). Ilyenkor a tanárnak mindegyik megoldást is el kell fogadni a megfelelő indoklással.

(27a) *Mindig becsapja, akivel üzletel.*

(27b) *Mindig becsapja [őt az], akivel üzletel.*

(27c) *Mindig becsapja [ő azt], akivel üzletel.*

A harmadik probléma, amikor egyáltalán nem tudunk utalószót elhelyezni a mondatba, pl. *Körülnézett, hogy nem jön-e senki*. Ezek az alárendelt tagmondatok különlegesek abból a szempontból is, hogy nem helyezhetők a főmondat elé: \**Hogy nem jön-e senki, körülnézett*. Az ilyen mondatok belső szerkezetének vizsgálata ezért nem kerül be a tananyagba.

Az utalószókkal kapcsolatban érdemes felfedeztetni a diákokkal, hogy mikor kötelező a megjelenésük. Ez a téma a nem-semleges mondatokhoz kapcsolható, középiskolába való; mint ahogy az is, hogyan ábrázolható, ha az utalószó és a mellékmondat a mondat szórendjében távol kerül egymástól.

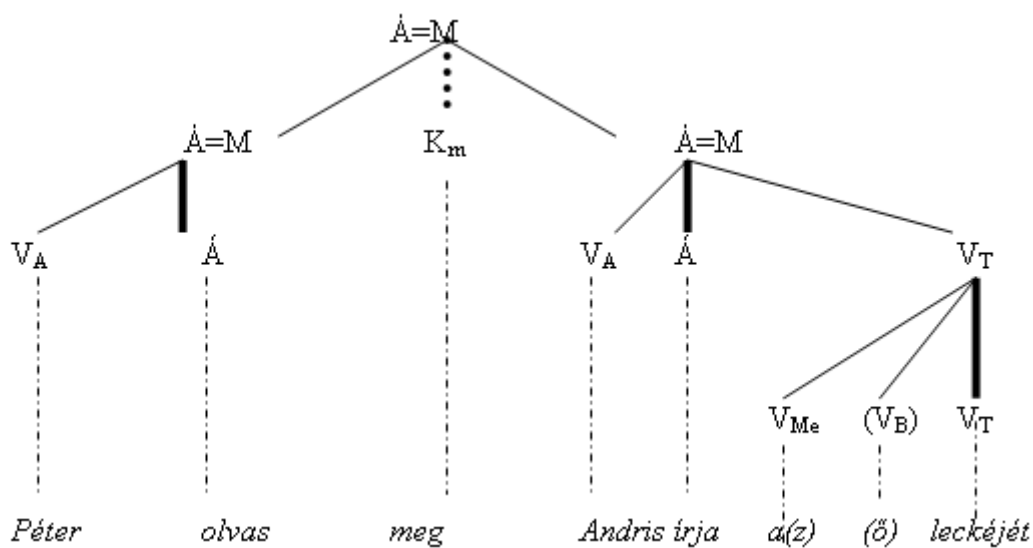
A mondatátszövődésről azonban egyáltalán nem szól a tananyag, hiszen a jelenség főként a beszélt nyelvre jellemző, szabályai pedig túlságosan bonyolultak 7. osztályos gyermekek számára. (Egy jellegzetes mondatátszövődés: *Kit mondtál, hogy megbukott?* A mellékmondat alanya a főmondatba kerül tárgyi pozícióba. *Mit mondtál, (hogy) ki bukott meg?*)

### 3.2.6.5. A mellérendelés

A nyelvtani tananyagban a mellérendelés szerkezetét, és nem a mondatok közti tartalmi-logikai viszonyokat vizsgáljuk, a mondattani tananyagban nem hangsúlyos. A szövegértés szempontjából rendkívül fontos, hogy a diákok felismerjék az egyes mondatok közötti összefüggéseket, ugyanakkor ennek nem a mondattani, hanem a szövegtani, kommunikációs fejezetben lesz helye.

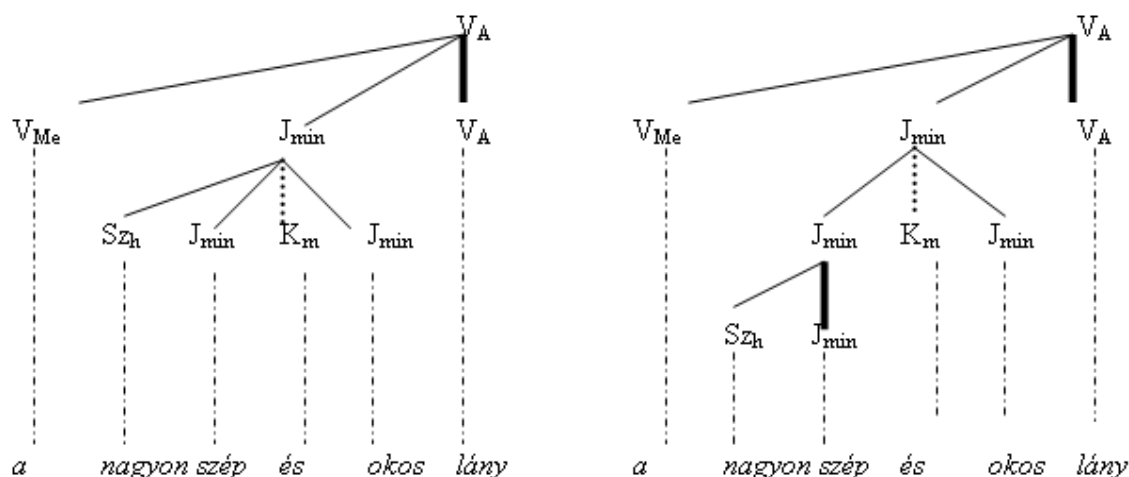
A mellérendelés szerkezeti tulajdonságai közül egyrészt érdemes megvizsgálni, hogy melyik kötőszók azok, amelyek két összetevőt kötnek össze (binárisak, pl. *de*, *tehát*, *azonban*), és melyek azok, amelyek számtalan tag összekapcsolására képesek (n-áris kötőszavak, pl. *és* vagy, *meg*) (Bánréti 2003). Az n-áris kötőszavak elhelyezkedésére vonatkozó szabályszerűséget – mely szerint az utolsó előtti koordinált tag előtt helyezkednek el – felfedeztethetjük a diákokkal.

A mellérendelés komoly probléma elé állította mind a függőségi nyelvtanokat, mint a generatív nyelvtanokat. Mivel ebben a mondatelemzésben nem várjuk el az összetevőktől, hogy csak egy fejük lehessen és hierarchikusan rendeződjenek, a mellérendelés ábrázolása nem okoz nehézséget. Az egyedüli problémánk, hogy vannak olyan n-áris kötőszavak (pl. *meg*, *viszont*, *azonban*), amelyek mondatok koordinálásakor nem két tagmondat között, hanem a második tagmondat első összetevője után szólnak meg (pl. *Péter olvas*, *Jani meg ír*). Ilyenkor a két tagmondat közé minden esetben beilleszthető egy újabb kötőszó: *Péter olvas*, *és Jani meg ír*, ezért ezeket az elemeket lehetne a kötőszótól eltérő kategóriaként, pl. határozóként elemezni. A javaslat hátránya, hogy ha összetevőket és nem mondatokat kötnek össze ezek az elemek, akkor egyértelműen kötőszók, kár volna tehát ugyanazokat az elemeket egyszer kötőszóként, másszor határozóként elemezni. A két mondat között felvenni ezeket viszont azért következetlen, mert nem tükrözi a szórendet. Ennek ellenére ez utóbbi megoldást választom, mert így az összes mellérendelő kötőszót egységesen tudjuk kezelni: összetevők és mellékmondatok közötti kötőszók ugyanúgy ábrázolandók. (vö. Alberti – Medve 2002/2005) (47. ábra) El nem hangzó kötőszót nem feltételezek az ágrajzon, hiszen két mondat közé többféle kötőszót is odaérthetünk a kontextustól függően, pl. *Péter dolgozik*, (*de/ és/így/ezért*) *Mari otthon van*.



47. ábra: A mellérendelő kötőszót mindig a két összetevő között ábrázoljuk

A mellérendelés esetében érdemes megemlíteni a többértelmű szerkezeteket, ezekhez többféle ágrajz rendelhető.



48. ábra: Többértelmű szerkezetek elemzése

### 3.2.7. Részösszefoglalás és a továbblépés lehetőségei

A 3.2. fejezet alfejezetei a semleges mondatokban előforduló mondatrészek tulajdonságait foglalták össze, és bemutattak néhány problémát a semleges mondatok ábrázolásával kapcsolatban. Igyekeztem a tipikus, gyakori, egyszerűen kezelhető nyelvi szerkezeteket számba venni, amelyek általános iskolában is elemezhetők. A mondatrészek elnevezésében a hagyományos leíró nyelvtan terminológiáját használtam, ezt egészítettem ki Koutny – Wacha (1991) függőségi nyelvtanának fogalmaival. A meghatározásban főként alaktani jellemzőket soroltam fel, a bővítményeket összetevők közötti grammatikai viszonyként értelmeztem. Ebben az elemzésben tehát fejük formai jegyei határozzák meg a mondatrészeket. Vannak egyetlen szófajhoz köthetők (pl. a névelő meghatározó vonzatként, az igekötő módosító vonzatként szerepel), mások vagy igei vagy névszói jellegűek (igei az állítmány, névszói az alany, a tárgy, a birtokos, az állítmánykiegészítő és a birtokos vonzat). A névszói fejú bővítmények egy része tipikus esetragokat visel (tárgy, birtokos), jelöletlen – alanyesetű – az alany, a rövid birtokos és a jelzők, valamint általában az állítmánykiegészítő is. A jelzők és a határozók lehetnek ige-nevek és névszói jellegűek is, ezeknek a mondatrészeknek a meghatározásában tehát nem támaszkodhatunk kizárólag szófaji tulajdonságokra. Ebben a mondatelemzésben a mondatot két szintre osztottam: a mondat szintjére és az összetevők szintjére. A mondatrészek közül az állítmány csak mondat szinten szerepelhet, a meghatározó vonzat, a birtokos, a jelzők pedig kizárólag az összetevők szintjén, kizárólag névszói fejú összetevőben. A többi mondatrész mindkét szinten felbukkanhat. A főnévi ige-neves összetevőt kismondatként elemeztem; feje, a kisállítmány az igei állítmányhoz hasonló vonzatkeretet vehet fel. A kismondati elemzést ki lehet terjeszteni melléknévi és határozói ige-nevekre is, a kismondatra vonatkozó meghatározás kibővítésével (pl. jelzőként lehet kimondott alanyuk, lásd: *az apa sült torta*)

A mondatrészeket szófajuk, tipikus toldalékaik és a mondatban elfoglalt helyük mellett az is jellemzi, hogy vonzatok-e vagy szabad határozók. A négy kritérium együttesének segítségével a határozókon kívül minden más mondatrész meghatározható. Míg az állítmány sosem lehet semminek bővítménye, hiszen ez a mondat feje, amelyet esetenként állítmánykiegészítő egészít ki, addig az alany, a tárgy, a birtokos, a módosító és a kismondat mindig vonzat, a jelzők és az alárendelő mellékmondatok pedig mindig szabad bővítmények. A határozók lehetnek vonzatok és szabad bővítmények is. A mondatrészek közül nem bővítmény a kötőszó, amely alá- vagy mellérendelő

mondatokban fordul elő, és mondatokat, mellérendelés esetében pedig összetevőket köthet össze.

A 3.2.4.3. fejezetben ismertetett mondatrészek közül kettőt nem fejtettem ki bővebben. Az első a tagadószó, amely csak nem-semleges mondatokban fordul elő, a másik a társalgásjelölő. Ez utóbbiak közé a diskurzuspartikulák tartoznak, de megfontolandó, hogy a modális partikulák mellett ide soroljuk-e a fókuszpartikulát és a kvantort jelölő *is* partikulát is. (Ha a válasz nem, egyéb mondatrészi funkciót kell bevezetni). A diskurzuspartikulák meghatározása, felosztásának kérdései tehát szintén a nem-semleges mondatok témakörét érintik, ezt pedig a tananyag középiskolásoknak szóló részében fogom kidolgozni egy másik írásban.

A nem-semleges mondatok szerkezete ábrázolható a bemutatott mondatelemzési eljárással, viszont ez nem ad lehetőséget a diskurzusfunkciók megjelenítésére. Mindenképpen be kellene tehát vezetni egy új reprezentációt. Ehhez azonban definiálni kellene a diskurzusfunkciókat, ez pedig legalább annyi kérdést vet fel, mint az egyes mondatrészek meghatározása.

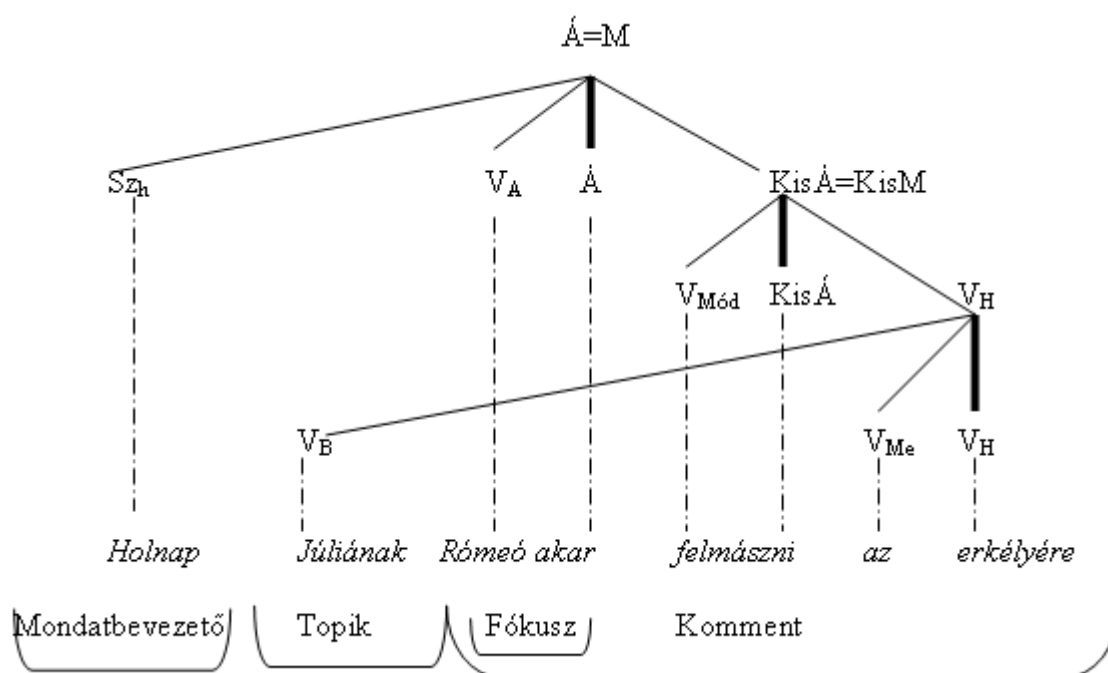
Egyrészt döntést kell hozni a mondatot alkotó nagy egységek elnevezéséről: *új és ismert közléselem?* Vagy *téma és réma?* Netán *topik és komment/predikátum?* Esetleg *logikai alany és logikai állítmány?* Figyelembe véve, hogy a *téma–réma* a szövegtanból ismert (és nem fedi a szintaktikai elnevezéseket), a *logikai alany* szemantikai–logikai, a *topik* pragmatikai fogalom, és a magyarra egyesek szerint inkább a logikai alany jellemző (Gécseg – Kiefer 2009), a kérdés nem pusztán terminológiai jellegű. Bár a generatív szakirodalomban általánosan jellemző a *topik* és a *fókusz* terminusok használata, ezek jelentéséről a látszólagos konszenzus ellenére nincs egyetértés a szakmában, illetve a különböző szempontok keveredése figyelhető meg (Gazdik 2011). Kérdés még az is, milyen tesztel különíthető el egymástól a mondat két része (már amennyiben csak két részből áll).

A következő megoldandó probléma, hogy milyen diskurzusfunkciókat szerepeltessünk: elegendő a *topik* és a *fókusz*, mint az LFG-ben, vagy tematizáljuk a kvantorokat is (ha igen, mennyit, milyeneket). A topikon belül különítsük el a kontrasztív topikot, vagy a közoktatás szintjén nincsen rá szükség? Legyen-e szó az azonosító és az információs fókuszról, pre-és posztverbális fókuszról, vagy ez csak megzavarná a gyerekeket? Használjuk-e a *kommentelőzmény* (Kálmán 2001), *háttérinformáció* (Gazdik 2011) terminusokat?

Valamint: hogyan határozzuk meg a szabad mondatthatározók diskurzusfunkcióját? Mit kezdjünk a kétféle tagadással? Vezessünk-e be új fogalmakat a kérdőszók szerepének tárgyalásakor?

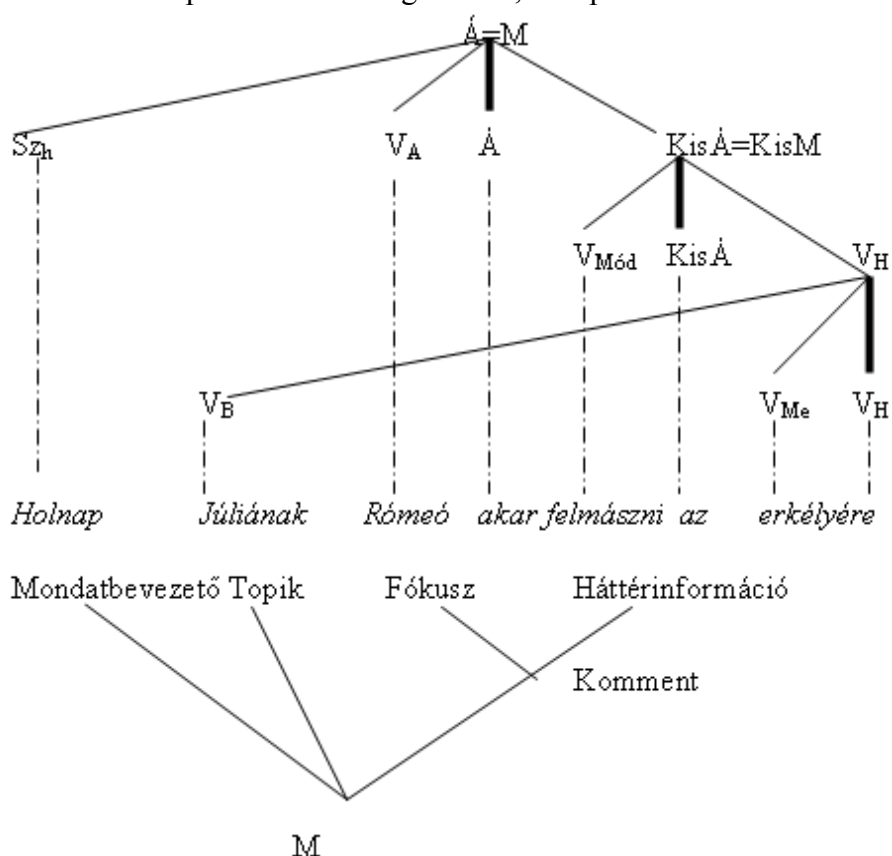
A diskurzusfunkciók meghatározásán kívül ki kellene dolgozni a reprezentáció módját is. Erre Medve – Szabó (2011)-ben a következőhöz hasonló ágrajzot javasoltuk:





49. ábra: A diskurzusfunkciók megjelenítésének egyik módja

Azonban elképzelhető más megoldás is, lásd pl. az 50. ábrát:



50. ábra: A diskurzusfunkciók megjelenítésének egy másik módja

Átgondolandó az is, hogy nem lenne-e egyszerűbb és célszerűbb a generatív grammatikai fogalmak helyett a pragmatikai–szövegtani fogalmakkal dolgozni, például

kidolgozó–kiterjesztő–korlátozó viszonyról és pragmatikai típusjelölésről beszélni Imrényi (2011) nyomán.

A fentiekből is kitűnik, hogy a dolgozatban bemutatott mondatelemzési eljárás nem lezárt, hanem kiegészíthető, sőt, kiegészítendő olyan ábrázolással, amely a mondat szerkezetén kívül megmutatja a szerkezethez, szórendhez rendelhető pragmatikai információkat is. Ezen a szinten volna értelme a megtanult formai információkhoz olyan jelentéstani ismereteket kapcsolni, amely például a tematikus szerepekhez hasonlóak. Rokonszenves Kálmán és Molnár (2006) érvelése, miszerint az iskolában forma–jelentés párokra (érvelésük alapján konstrukciókra) vonatkozó ismereteket kellene tanítani, ugyanakkor ezek ugyanolyan következetes átgondolást igényelnének, mint egy formai szempontú mondatelemzés. A Bánréti-programban történt erre kísérlet, de véleményem szerint a mondatrészekhez társítható jelentésekben nem sikerült túllépni a hagyományos nyelvtanon. A *Szövegértés–szövegalkotás* programcsomagok egy része valóban alkalmas a forma–jelentés párok felfedeztetésére, de a mivel a nyelvtani tananyag a munkatankönyvekben szétszórva szerepel, a következetlenség itt is megmarad (lásd még 2.2.3.5. fejezetet).<sup>91</sup>

A nem-semleges mondat elemzésére vonatkozó részletek és a szerkezethez társuló jelentéstani, pragmatikai és logikai ismeretek kidolgozása egy következő dolgozat témája lesz.

Tovább lépés lehet a mondatelemzés előzményének számító alaktan vitás eseteinek feldolgozása. Bár a mondatelemzés valódi célja alaktan és mondattan együtt tanítása, az iskolai gyakorlat szerint az alaktani ismeretek megelőzik a mondattant. A dolgozat során számtalan szófajtani problémát említettem (igekötők, névutók, határozószók, igenevek), de részletes elemzést ezekről nem adtam, ezeket is tematizálni kell a teljes tananyagban, amelynek semleges mondatok elemzésére vonatkozó modulját a következő fejezet fejtí ki részletesen.

### 3.3. Javaslat az új mondatelemzés iskolai alkalmazására. Modulleírás

Ebben a fejezetben kísérletet teszek egy olyan modul összeállítására, amely a 3.2. fejezetben bemutatott új mondatelemzési eljárást dolgozza fel általános iskola 7–8. osztályában. A 3.2. fejezet elméleti jellegével ellentétben ez a fejezet a gyakorlat felől közelíti meg a mondattan oktatásának kérdését. Bár az értekezés műfajától a modulleírás és az óraterv távolabb áll, a modulleírás szervesen kapcsolódik az eddig leírtakhoz, ezért nem a mellékletben kapott helyet.

A modul „tartalmilag viszonylag jól körülhatárolható oktatási egység, amely általában valamilyen nagyobb terjedelmű tanítási–tanulási program önállóan is felhasználható része” (Gönczöl – Vass 2004). Jelen esetben maga a program egy átfogó, nyelvészetileg átgondolt felső tagozatos grammatikai tananyag, amelynek a mondattani fejezete a program első kidolgozott modulterve. A programterv feladata, hogy leírja a tantervi szintű célokat, a tananyagot, a követelményeket, az időkereteket, a javasolt módszereket és az értékelési eljárásokat (Gönczöl – Vass 2004). Ez a modulterv is így épül fel, összhangban a Nemzeti alaptanterv elvárásaival és céljaival. Mivel a dolgozat egy

---

<sup>91</sup> Jellemző, hogy a gyerekek először 9. osztályban tanulnak az összetevőről, de 5.-ben az alanyi és állítmányi részről. Az állítmányi rész definíciója az 5. osztályos *Kapcsolatok 1.* című munkatankönyvből: „A mondatok állítmányi része a mondatban kifejezett állítás magvát tartalmazza. Uthalhat cselekvésre, történésre, állapotra, tulajdonságra és még sok mindenre. Az esetek jelentős részében az állítmányi rész nem más, mint a mondat ragozott igéje.” Ebből a definícióból a felismerést a jelentéstani ismeretek nem, csak a formára való hivatkozás segíti. Ugyanis nehéz pontosan meghatározni, mit tekintünk cselekvésnek, történésnek, állapotnak.

alkalmazott nyelvészeti program keretében készül, ezért a tartalmi vonatkozások kidolgozottabbak, a módszertan csak említés szintjén jelenik meg. A pedagógiai irodalomban megszokottaktól eltérően tehát ebben a fejezetben nem táblázatosan mutatom be a tananyag egyes pontjait (jó áttekintést nyújt a tananyagról a 3. mellékletben található színes táblázat, amely az itt terjedelmi okokból ki nem fejtett lehetséges kapcsolódási pontokat is tartalmazza).

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ez csupán egyetlen, mulékony, a konkrét osztálytermi helyzettől természetéből adódóan elvonatkoztatott változata a tananyagnak. A feladatjavaslatok a jelenkori követelményeknek felelnek meg, az elvek viszont (kognitív képességfejlesztés, tantárgyköziség, felfedeztetés, fejlődéslélektani szempontok, kooperatív munka) túlmutatnak a ma elvárásain. A modulterv csupán segíti a pedagógust, nem pontról pontra kötelezően betartandó előírást fogalmaz meg.

A modulterv nem tartalmaz forradalmian új gondolatokat, hiszen támaszkodtam a Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének munkafüzeeteire (1977, 1980a, 1980b), a 2.2.3.5. fejezetben ismertetett programcsomagokra, valamint Bánréti NYKIT programjára (Bánréti 1997a, 1997b). Mint fentebb említettem, ez utóbbi szellemisége befolyásolta leginkább ezt a mondattani tananyagot. Viszket (2011) érveivel maximálisan egyetértve a Bánréti-program 5–6. osztályos tananyagát tekintettem kiindulópontnak, számos gyakorlattípust átvéve a munkatankönyvből és a munkafüzetből. Ugyanakkor apróbb lépésekre bontva és a transzformációkat mellőzve tárgyalom a birtokos szerkezeteket és az alárendeléseket. A 7–9. osztályos tananyagból a modellről és a rendszerről szóló témakörből vettem át feladatokat, ezt egészítettem ki a problémamegoldó fejezettel, valamint egyes alfejezeteknél (pl. igekötők) használtam fel a munkatankönyv kérdéseit. A program munkatankönyveihez képest a modulban sokkal több a szövegértési feladat.

A táblázatos formában, röviden vázolt szempontokat az egyes alfejezetekben fogom kifejteni.

<b><i>A modul címe</i></b>	<b>A nyelv rendszere: mondatok</b>
<b><i>Ajánlott korosztály</i></b>	7–8. osztály
<b><i>A feldolgozáshoz szükséges idő</i></b>	50 x 45 perc
<b><i>A modul témái</i></b>	I. Rendszerek (14 tanóra) II. Az egyszerű semleges mondat szerkezete (20 tanóra) III. Az összetett semleges mondat szerkezete, kitekintés (16 tanóra)
<b><i>A modul céljai</i></b>	A tanulók... ...képesek legyenek felismerni a nyelvben és a mondattanban lévő rendszert, ezt össze tudják kapcsolni más tapasztalataikkal. ...tudjanak reflektálni a tapasztalataikra. ...érzékenyvé váljanak nyelvi problémákra, legyenek stratégiáik ezek megoldására. ...felismerjék a mondat alkotórészeit, a köztük lévő viszonyokat, a mondatok szerepét a szövegben.
<b><i>A kompetenciafejlesztés fókuszai</i></b>	– kognitív kompetenciák: (sorképző) osztályozás, következtetések, definíció, kombinatív képességek – kritikai gondolkodás, metakognitív

	stratégiák – szövegértési és szövegalkotási képesség – szociális kompetencia: ön- és társismeret, tolerancia, felelős döntéshozás
<i>Előzetes tudás, megelőző tapasztalat</i>	– mondattani műveletek alsó tagozatból – alaktani és szófajtani ismeretek az 5–6. osztályos tananyagból
<i>Ajánlott továbbhaladási irány</i>	A mondat és a társalgás: nem-semleges mondatok; A beszédaktusok
<i>Kapcsolódási pontok</i>	tantárgyi: alaktani fejezet, szövegtani fejezet, kommunikáció alapfogalmai fejezet tantárgyközi (NAT műveltségterületek): élő idegen nyelv, matematika, kisebb mértékben: művészetek, ember a természetben
<i>Ajánlások a változatokra</i>	1. Átlagos képességű gyerekeknek 2. Érdeklődő gyerekek
<i>Követelmények</i>	A tanuló... ...képes legyen megkülönböztetni a semleges és nem-semleges mondatokat. ... képes legyen arra, hogy a nem-semleges mondatot semlegessé alakítsa. ...képes legyen felismerni a mondatot alkotó összetevőket. ... képes legyen megnevezni és példákkal szemléltetve jellemezni a mondatot alkotó összetevőket. ...képes legyen műveleteket végezni az összetevőkkel (pl. elemekkel való bővítés). ...felismerje a magmondatot. ...képes legyen felismerni a vonzatokat. ... képes legyen műveleteket végezni a mondattal (magmondattá alakítás, bővítés, különböző átalakítások). ... figyeljen fel problémásan kezelhető nyelvi jelenségekre. ... képes legyen saját tevékenységére reflektálni.
<i>Értékelés</i>	– kognitív képességek: diagnosztikus értékelés, állapotfelmérés – korábbi nyelvi anyag ismeretének szintfelmérése: diagnosztikus; kreatív feladatmegoldás során az első témakörön belül – nyelvi tudatosság, rendszerlátási képesség: formatív; a modul során szöveges formában – rendszerlátás, gondolkodási képesség: - szummatív, a modul végén –a bemeneti és a kimeneti képességek

	összehasonlítása
<b>Támogató rendszer, szakmai háttér</b>	a dolgozat 2., 3.1. és 3.2. fejezete, és az ott idézett szakirodalmak.
<b>Eszközrendszer, források</b>	lásd a szöveggyűjteményt (Melléklet 1.)

**9. táblázat: Az oktatási modul legfőbb jellemzői**

### **3.3.1. Kiegészítések a 9. táblázat egyes elemeihez**

#### **3.3.1.1. A modul témái**

A modul három nagy tematikus egységre tagolható. Első részének középpontjában a *rendszer* fogalma áll. A gyerekek ebben a szakaszban különböző nyelvi példák segítségével fedezhetik fel a rendszert, találkozhatnak a *szabály*, *modell* fogalmával. Itt nyílik lehetőség a tantárgyközi kapcsolódásokra, szinte bármelyik műveltségterület bevonható a vizsgálódásba. Ez a tematikus egység bevezeti, ráhangolja a diákokat a mondatok vizsgálatára amellet, hogy átismétel a mondatokhoz szükséges alapvető alaktani és szófajtani ismereteket.

A második nagy tematikus egység a semleges mondatok elemzése. Itt az egymásra épülés és a fokozatosság elve érvényesül. A legegyszerűbb, egyetlen összetevős (időjárásigés) mondatoktól jut el az összetevők belső szerkezetén át a komplex összetett mondatokig. A mondat szerkezete nem csupán formai megközelítést jelent, hanem a szerkezet és a jelentés összefüggéseinek megértését is. Mivel a 7–8. osztályos tananyagnak az elképzelés szerint nem része a nem-semleges mondat elemzése (koncepciónkban erre a középiskolában volna lehetőség), a mondat kommunikatív tagolására vonatkozó fogalmak (pl. a diskurzusfunkciók) meghatározása nem követelmény a felső tagozaton. Ez viszont nem jelenti azt, hogy a gyerekek nem találkoznak nem-semleges mondatokkal, hiszen a semleges–nem-semleges átalakítás majdnem minden tanórának része. Így szóba kerül a kérdő, a felszólító, a tagadó mondatok szórendje is. A hagyományos modalitás (*kijelentő, kérdő, felkiáltó, felszólító, óhajtó mondatok*) helyett tehát a szerkezetileg kódolt jelentéskülönbség kerül előtérbe, illetve a beszélő szándékát jobban kifejező beszédaktusokról lehetne szó a tananyagnak a kommunikációs részében. (Így valósulna meg a NAT-ban erre a két évfolyamra előírt közműveltségi tartalom, amely a következőt írja elő: a mondattan kapcsán beszélni kell mondatról, szerkezetéről és modalitásról.)

A modul végén kapott helyet az *Vitás kérdések a mondattanban* c. fejezet. Ez a rész lehetőséget teremt arra, hogy a gyerekek saját megoldásokat javasoljanak problémás, a tanult eljárással nem, vagy csak nagyon nehezen kezelhető esetekre (pl. infinitívusz), így felismerhessék, hogy a tudományban sincsenek mindig kész válaszok. Az utolsó tanórák alkalmat adnak arra is, hogy a tanuló áttekintse az eddig tanultakat, új szempontból közelítse meg saját tanulási folyamatát. A modul tanórái, de maga a modul is a konstruktív pedagógia RJR-modelljére épül (pl. Bárdossy és mtsai 2002). Az I. fejezet tantárgyköziségével a ráhangolódást segíti, az egyszerű és összetett mondatok elemzése maga a jelentésteremtés, az utolsó tanórák pedig a reflektálásra szolgálnak. A tananyagszervezés módjáról különféle elméletek születhetnek a jövőben, az előzetes tudásra építés és a reflexió fontossága azonban olyan általános elvek, amelyek nagy valószínűséggel ellenállnak a múló divatoknak. Ugyanilyen elv a felfedeztetés, amely a diákok aktív munkájára, az induktív gondolkodásra helyezi a hangsúlyt (Réti 2011).

Az első tematikus egységben a képességfejlesztés hangsúlyosabb ugyan, de a képességfejlesztés–ismeretátadás aránya a második és a harmadik egységben

kiegyenlítődik. Nem lehet ugyanis képességeket fejleszteni alapismeretek nélkül. a diákoknak ezért kell tudniuk megnevezni, és saját szavaikkal meghatározni az egyes mondatrészeket.

### 3.3.1.2. *A feldolgozáshoz szükséges idő*

Az 50 órás órakeretet a hatályos köznevelési törvény (2011 évi CXCV. törvény) és a Nemzeti alaptanterv alapján állapítottam meg. 7. és 8. osztályban 31 tanóra a maximális heti óraszám, ennek 10–15%-át lehet magyar nyelv és irodalom tantárgyra felhasználni. Ez azt jelenti, hogy heti maximum 4 tanórával számolhatunk, amelyből általában 2 irodalom és 2 nyelvtan. A két tanévre összesen tehát (36 tanítási héttel számolva) 144 nyelvtanóra jut. Ennek 35%-át fedi le a modulterv. A modulterv elsősorban az *Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről* című fejlesztési feladathoz kapcsolható, de szinte valamennyihez kötődik. Tekintve, hogy általános kognitív képességek fejlesztését is célul tűzi ki, az órakeret arányosnak mondható (A kerettantervben *A nyelv szerkezete és jelentése* című, főként mondattani tematikus egység 48 órát kapott, lásd a 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendeletet). Az időkeret azonban változhat annak függvényében, hogy az adott pedagógiai szituáció mit kíván, mire van igény.

### 3.3.1.3. *A modul céljai, a kompetenciafejlesztés fókuszai*

A modul célja a mondat szerkezetének megismertetésén túl általános kognitív képességek (pl. következtetés, halmazképzés) fejlesztése. A nyelvnek mint rendszernek a vizsgálata segíthet más struktúrák alapelveinek megértésében. Ebben az esetben tehát tartalomba ágyazott képességfejlesztésről van szó (Pap-Szigeti 2009). A gondolkodási műveletek megnevezése, a gondolkodási stratégiák nyomon követése a metakognitív stratégiák kiépülését eredményezi.

Emellett a szociális kompetenciák fejlesztése kerül előtérbe a csoportmunkát igénylő feladatoknál: a gyerekeknek gyakran kell kompromisszumra jutniuk, egymást tanítaniuk, tapasztalataikat megosztaniuk egymással. A vitakultúra fejlesztését segítik elő a modul vitára épülő feladatai, de akadnak ön- és társismereti feladatok is. Vitázni nem lehet fejlett kommunikációs képességek nélkül, a modulban lehetőség van a szövegalkotási- és a szövegértési képességek fejlesztésére mind szóban, mind írásban.

### 3.3.1.4. *Előzetes tudás, továbbhaladási irány*

Előzetes ismeretként építhetünk arra, amit a diákok alsó tagozatból hoznak. A NAT 1–4. évfolyamára is előír mondat- és szövegépítő gyakorlatokat, ezeket ki lehet egészíteni a magyar mint idegen nyelv módszertanából ismert technikákkal. Jó példa Nagyházi Bernadette szóforgója (Nagyházi 2012). Ez egy színes lapokból álló, lapozható füzet, amelyben a színek az azonos funkciójú, azonos kérdésre felelő összetevőket jelölik, ezekből lehet mondatokat építeni. A könyvecskét oktatóprogram is kiegészíti. A módszer olyan egyszerű semleges mondatok szórendjének megértését segíti, amelyek nem tartalmaznak bonyolult belső szerkezetű összetevőket. Hasonlóképpen lehet színes építőkockákkal is szemléltetni egy-egy összetevő helyét a mondatban. Az alsó tagozatos gyakorlatok, játékos mondatépítések előkészíthetők a 7–8. osztályos tananyagot.

Alaktani, szófajteni fogalmak is előzetes tudásként szerepelnek. A mondatrészek formai tulajdonságainak megértéséhez a legfontosabb az igei személyragok, a többesjel és az esetragok viselkedésének ismerete, valamint az *ige, igenév, névszó (főnév, melléknév), határozószó, igekötő, névelő* szófajok/szóosztályok felismerésének és elkülönítésének képessége. Az alaktani ismeretek felelevenítésére a modul első tematikus egységében van lehetőség.

A mondat szerkezeti szintjéről mindenképpen a pragmatika irányába lehetne továbblépni. Egyrészt a mondat topik–komment tagolásával, a nem-semleges mondat diskurzusfunkcióival lehetne foglalkozni a közoktatás magasabb szintjein. Másrészt még a felső tagozatos anyagban érdemes volna pragmatikai–kommunikációs tartalmakkal kiegészíteni a grammatikai tananyagot. Leginkább a beszédaktusokra, a nyelvi forma és a funkció összefüggéseire, különbségeire lehetne rávilágítani.

A tananyag szervezésének többféle módja lehet. Az első megoldás szerint a két egységet két külön modulban lehetne tanítani: először a mondat szerkezetével, majd pedig a beszédaktusok (megnyilatkozások) elemzésével lehetne foglalkozni. A másik lehetőség, amikor minden grammatikáról szóló órát egy beszédaktusokról szóló óra követ. A harmadik megoldás szerint minden tanórán jelen van a mondatnak mint szerkezetnek és a beszédaktusoknak a vizsgálata. Itt most az első megoldást mutatom be.<sup>92</sup>

### *3.3.1.5. Kapcsolódási pontok*

A mondattan, mint fent említettem, a nyelvtani tananyagon belül kapcsolatban van az alaktannal és a kommunikációs fejezettel, emellett szókincsfejlesztés, szövegértési és szövegalkotási képesség fejlesztése, valamint helyesírási gyakorlatok szerepelnek a modulban. A modultervet nyelvtanári tapasztalataimat felhasználva az idegen nyelvi tananyagokhoz hasonlóan építettem fel. Idegen nyelvi tankönyvekben gyakori, hogy a fejezetek tematikájának kiválasztását nemcsak a nyelvtanuló szükségletei, hanem az adott nyelvtani jelenség is befolyásolja. A szövegértési témák, szókincsfejlesztési feladatok a grammatikai anyaghoz kapcsolódnak úgy, hogy maga a nyelvtan sosem válik öncélú grammatizálássá.

A tananyag, különösen annak első tematikus egysége épít a tantárgyköziségre. Elsősorban az idegen nyelvi műveltségterülettel lehet összekapcsolni, az idegen nyelvi példák – megfelelően leegyszerűsített, de követhető annotációval – végig jelen vannak a tananyagban. Főként az angol és a német szerepel, hiszen ezt tanulják a legtöbben (2.2.3.1.1. fejezet), emellett a rokon nyelvekből és a Magyarországon beszélt kisebbségek nyelveiből hoztam a példákat. Másodsorban az irodalommal keres kapcsolatot a tananyag: célom volt, hogy minél több kortárs magyar költő és író alkotását ismerjék meg a tanulók a nyelvtanórákon is. A versek, rövidebb prózai szövegek nem csupán illusztrációk egyes nyelvi jelenségekre. A gyerekeknek lehetőségük van újraírni, átírni a szövegeket, így az alkotói folyamat aktív részesei lehetnek. A koncepció rokon Petőfi S. János elképzelésével, aki a szövegmegformáltságot kreatív-produktív gyakorlatok segítségével fedeztetni fel (Benkes – Nagy L. – Petőfi S. 1996, Benkes – Petőfi S. 1996).

A matematikai, logikai képességfejlesztés tantárgyközi feldolgozására a programcsomagokban történt kísérlet. A magyar nyelvre írt változat a hagyományos nyelvészetten, és nem a Szövegértés-szövegalkotás programcsomagokban kidolgozott nyelvtanon alapul (Effné – Gyuricza 2008). Az itt bemutatott tananyag a dolgozat 3.2. fejezetét tekinti elméleti alapnak, a matematika általános kognitív képességeket célzó feladatokon keresztül jelenik meg.

A digitális írástudás fejlesztése ebben a tananyagban nem kiemelt jelentőségű, technikai eszközök nélkül is megvalósíthatók a kitűzött célok. Bár a modulterv csak néhány ponton említ online játékokat, illetve segédanyagokat, a modul egésze átültethető

---

<sup>92</sup> A kommunikáció és a pragmatika kapcsán érdemes volna végiggondolni, hogy  
– a közoktatásban melyik kommunikációelméleti modellt tekintjük kiindulópontnak;  
– a klasszikus beszédaktus-elméletből mennyit és hogyan kellene átvenni;  
– mennyire érdemes a kommunikációelmélet fogalmi apparátusát használni;  
– hogyan lehet a pragmatikát szövegtani elméletekkel is összekötni.  
Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolására ez a dolgozat nem vállalkozik.

online környezetbe. A közösségi oldalakhoz, blogokhoz vagy a felsőoktatásban már alkalmazott virtuális oktatási színterekhez hasonlóan (pl. Coospace<sup>93</sup>) érdemes kialakítani a modulhoz tartozó dokumentumtárat és fórumokat, ahová a diákok feltölthetik házi feladataikat, a tananyaggal kapcsolatos érdekességeket, üzenhetnek egymásnak az üzenőfalán, és ezekhez megjegyzéseket fűzhetnek – tanári moderálással. A digitális világba „bennszülöttként” belenövő, a digitális technikát napi szinten rendszeresen, intenzíven és kreatívan használó tanárként is fontosnak tartom kijelenteni, hogy a digitalizált osztálytermek nem pótolják a valódi társas interakciókat, és szükség van kézbe vehető, valódi taneszközökre is a virtuális tananyagok mellett. Gyarmathy és Kucsák (2012) kutatásaiból tudjuk, hogy a mai, digitális korban élő gyerekek az előző generációktól eltérő képességprofilal rendelkeznek. Például gyengébb eredményeket mutatnak a mozgásos területeken, a verbális-akusztikus terület viszont egyértelműen javult. A tananyag egészének digitalizálása helyett tehát megfelelőbbnek tartom, ha a digitális technológia támogató rendszerként van jelen abban az esetben, ha a feltételek adottak (pl. a diákok egyenlő módon férnek hozzá digitális eszközökhöz, tartalmakhoz).

A tantárgyközi kitekintésnek is több fajtája lehetséges. Az első változat szerint a különböző tantárgyakra vonatkozó feladatok a nyelvtanórákon folyamatosan jelen vannak. Ez a megoldás segít meglátni a tantárgyak közötti kapcsolatokat, a tudományos gondolkodás általános jellemzőit. Erre a szemléletre épült Varga – Diményi – Loparits könyve is (1980). Ugyanakkor szétfeszíti a tantárgyi kereteket, emiatt a pedagógiai gyakorlatban nehezen alkalmazható.

A szaktanárok együttműködésével létrejövő tematikus projekt is alkalmas módszer lehet a tantárgyközi megvalósításához. A projektnek számtalan definíciója létezik. A legtöbb definícióban kiemelik, hogy olyan tanulási–tanítási stratégia, amely tanulók által elfogadott vagy kiválasztott témát dolgoz fel több tanórán keresztül a hagyományos osztálytermi és tantárgyi kereteket megszüntetve. Fontos, hogy mindig van produktuma, amely szellemi vagy anyagi alkotás (M. Nádas 2010). Az itt bemutatott modul első egysége kiválóan alkalmas a projekt típusú megközelítésre. A diákok a különböző tanórákon a *rendszer* témakörét járhatnak körül, szellemi produktumként pedig kiállítást rendezhetnek azokból a tanulói plakátokból, rajzokból, makettekől, Zometool vagy lego építőközből készült modellekből, amelyeket a tanórákon készítettek. Kiselőadásokat is tarthatnának egy gyermekkonferencia vagy iskolai est keretében.

A harmadik lehetőség a szakértői dráma, amely úgy kapcsolja össze az egyes tantárgyakhoz fűződő ismereteket, hogy a gyerekek végig szerepből dolgoznak: például egy japán cég magyarországi vállalatának PR-munkatársaiként magyar nyelvtananyagot állítanak össze. Ebben a tanulási folyamatban a gyerekek maguk szervezik meg a tanulási folyamatot, és komplex ismereteket szerezhetnek a nyelvről és a magyar kultúráról interkulturális viszonylatban.<sup>94</sup>

<sup>93</sup> <http://portal.coospace.hu/hu/> (2013. augusztus 19.)

<sup>94</sup> A példa jobb megértéséhez a szakértői játék alaphelyzetét részletesebben is kifejtem: a tanár a gyerekekkel azt játszatja, hogy ők egy japán digitális fényképezőgépet gyártó cég magyarországi összeszerelő üzemének PR-csapata. A PR-részleg arculatának kialakítása után azt a hírt kapják, hogy a cég igazgatója egy hónap múlva Magyarországra látogat. Azt is megtudják, hogy az igazgató szereti, ha a saját nyelvükön szólíthatja meg az alkalmazottakat, mert hobbija a nyelvtanulás és a különböző kultúrák megismerése. A feladat tehát egy olyan rövid, interaktív tananyag összeállítása, amelyet majd elküldenek az igazgatónak. Ha a csoport nem vállalja a feladatot, külső céget kell bevonni, ez nagyobb költségekkel járna. A feladatot úgy kell megfogalmazni, hogy vonzó legyen a gyerekek számára, és vállalják a feladatot. Ezután a gyerekek maguk választják ki azokat az alapvető társalgási szabályokat, nyelvi fordulatokat, grammatikai és országismereti érdekességeket, amelyeket a tananyaguk tartalmazni fog. Figyelníük kell a kivitelezésre és a módszertanra is, és adott időn belül kell elkészülniük. Szerepben mennek el a könyvtárba, ahol a japán szokásokról olvasnak, hogy utalhassanak a kulturális különbségekre. Szerepből kutatnak az interneten, mennek el kiállításra, néznek meg filmeket. A végén elkészül a mű, és egy beavatott szereplővel (az iskola



A negyedik, a hagyományos iskolai gyakorlatba leginkább illeszkedő megoldás szerint a tantárgyköziséget szövegek képviselik, amelyekhez szövegértési gyakorlatok kapcsolódnak. Lehet tehát Linnéről olvasatni az *Fogalmak, osztályok* témakörnél, vagy a repülőgépmodellekről *A nyelv leírása, modellek* című órán. A kiválasztandó szövegeket célszerű a diákok természettudományos tankönyveiből választani, amit a gyerekeknek amúgy is el kellene olvasniuk. Pap-Szigeti (2009) kísérlete igazolja, hogy a tankönyvi szövegek feldolgozásával is kognitív képességek fejleszthetők. Erre törekszem ebben a tananyagban is, a ráhangoló és a reflektáló szakaszban azonban fel-felbukkanak más tantárgyak, nemcsak olvasmányok szintjén. Különösen fontosnak tartom a hétköznapi tudás felhasználását, ezért életközeli példákkal, egyszerű matematikai feladatokkal nyit a modul sok fejezete. Ezeknek a feladatoknak a megoldása kisebb, 5–6. osztályos gyerekektől is elvárható, a 7–8. osztályosoknak tehát nem okozhat nehézséget, viszont sikerélményt adhat az óra kezdő szakaszában<sup>95</sup>

### 3.3.1.6. Változatok

Az új mondatelemzést a célcsoportnak megfelelően többféle szinten lehet didaktizálni. Az itt részletesen kidolgozott modulleírás átlagos képességű gyerekeknek szól, ugyanakkor alkalmas a differenciálásra is. A mondatépítő, -bontó, -átalakító gyakorlatok minden gyereknek sikerélményt nyújthatnak, ezeket szükségeseknek tartom a nyelvérték fejlesztéséhez. Hasonlítanak az idegen nyelvi órák drilljeire, azonban komplexebbek, mert a szabályra gyakran a gyerekeknek maguknak kell rájönniük. Ugyancsak alapvetőek, minden gyermek számára elengedhetetlenek a kognitív képességeket fejlesztő feladatok. Az ágrajzos elemzések egy részét viszont csak a valóban érdeklődő gyerekekkel lehetne gyakorolni, az idegen nyelvi példákkal kapcsolatos kérdéseket sem kell minden tanulónak megválaszolnia.

A differenciális történhetne képesség szerint homogén csoportokban (a témát minden csoport más-más oldalról közelíti meg a legkonkrétabb mondatépítéstől az absztrakt szabályalkotásig és ágrajzig), de szerencsésebb heterogén csoportokban, ahol a csoporttagok kapnak eltérő feladatot, amit később megtanítanak a társaiknak. Az egyes modulok leírásánál külön kitérek a mindenki számára kötelező, és a választható tananyagtartalmak kérdésére.

Motivált, tehetséges gyerekek szakkör keretében a következőképpen is feldolgozhatnák a modul 2. és 3. tematikus egységét. A tanár feladata annyi volna, hogy jól megválasztott és megfelelően strukturált példasorokat mutasson a gyerekeknek, akik ezek alapján levonják az adott mondat szerkezetére vonatkozó szabályokat. Az egyes csoportok kidolgoznák javaslatukat a mondatok kezelésére (ábrázolására) vonatkozóan, és a legjobbnak ítélt változatot demokratikusan megszavaznák. A közösségnek tartania kellene magát a megszavazott elvekhez, amíg a közösség maga nem kezdeményez olyan újítást, amelyet az egyszerű többség elfogad. Óráról órára több elem kerülne a mondatokba, és egyre komplexebb jelenségeket kellene tudni kezelni. A nyelvreírési technikát a gyerekek tehát közösen alkotnák meg, a pedagógus ugyanolyan kevésbé lenne tisztában a kimenettel, mint a diákok. Ez a feldolgozási mód eltér az iskolai gyakorlattól, mert a tanár mindentudó szerepe megkérdőjeleződik. Éppen ezért nem ajánlanám általános gyakorlatként, ugyanakkor a legtisztábban ez valósítja meg a felfedezettő, problémaalapú oktatást<sup>96</sup>.

---

japántanárával/idegen nyelvi lektorával) eljátszathatunk egy videókonferenciát, amelyben az magyarul közli meg az értékes információkat.

<sup>95</sup> Arról, hogy mit kellene tudnia matematikából egy 5–6. osztályos tanulónak, lásd Csapó – Szendrei (2011).

<sup>96</sup> Nem reprezentatív, pedagógus ismerősök körében végzett felmérésem szerint a pedagógusok egy része kipróbálna egy ilyen oktatásszervezési módot.

Ebben a modultervben ennél szabályozottabb, az általános tanítási gyakorlathoz közelebb álló elképzelést mutatok be részletesen.

Azonkívül, hogy a nyelvvel való foglalkozás önmagában is lehet érdekes, érdemes építeni a megszerzett tudás gyakorlatban való felhasználására is. A tudástranszfer sokféle értelmezéséből (Molnár 2002) a „high road” transzfer jelenségét emelem ki. „Fő ismertetőjegye az absztrakció és az alapelvek alkalmazása. Az absztrakciók explicit, tudatos szabályokba öntése, illetve az alapelvek, fő ötletek, stratégiák, eljárások dekontextualizálása, általános sémákká alakítása képezi a tanulási kontextus és alkalmazás között húzódó hidat.” Ha a gyerekeknek lehetőségük van arra, hogy reflektáljanak saját problémakereső tevékenységükre, a nyelvtanórán is elősegíthetjük a transzferhatás kialakulását. Fontos még a metakogníció fejlesztése: a gyerekeket ösztönözni kell arra, hogy reflektáljanak a saját gondolkodásukra (Csikos 2004). A különböző grafikai szervezők (gondolkodástérkép, folyamatábrák, kettéosztott naplók...stb) használata és a páros feladatmegbeszélés segítheti a tanulókat a megfelelő stratégiák megtalálásában.

A gyakorlati alkalmazhatóságot növelhetjük életszerű kontextus kialakításával. A 2.2.3.1.1. fejezetben szó volt arról, hogy a tananyagot (különösen a modul 2. és 3. tematikus egységét) fel lehet építeni úgy is, hogy a cél egy magyar nyelvtankönyv összeállítása legyen magyart idegen nyelvként tanuló diákok számára. Ez akkor a leghatékonyabb, ha valóban van kapcsolata a gyerekeknek külföldi cserediákokkal. Ebben az esetben jobban figyelembe kell venni a kommunikációs szempontokat (tehát olyan mondatokat feldolgoztatni a diákokkal, amelyekre egy külföldinek szüksége lehet. Bár a cél nem hungarológiai szempontból tökéletes mű összeállítása, mindenképpen érdemes ebben az esetben közösen átgondolni a szóba jöhető nyelvi fordulatok körét, a külföldi diákot is bevonva a tanórákba). A „Tanítsuk meg a magyar mondat szerkezetét egy külföldinek” rosszul definiált probléma, hiszen bár a tanulók ismerik anyanyelvüket, a nyelvről szóló ismereteik implicitek. Az ilyen típusú problémák jól motiválják a diákokat (Zs. Sejtes 2006).

A tananyagnak tehát tanulócsoporttól, szituációtól és pedagógustól függően többféle változata lehetséges, a következő fejezetekben bemutatott modulleírás irányadóul szolgál egy majdani tananyag kidolgozásához. A modul fejezeteiben a célok és tartalmak mellett utalok a feldolgozás sorrendjére is, sőt, gyakran hozok konkrét példákat is a feldolgozandó mondatokra. A leírás így az óravázlathoz hasonló, attól csupán kidolgozottságában tér el.

### 3.3.2. A modul első tematikus egysége: Rendszerek

I. fejezet: Rendszerek	
<b>Ajánlott óraszám</b>	14
<b>Tematikus egységek</b>	Mit tudunk a mondatról? (2) Fogalmak és osztályok (3) Szabályok és mintázatok (2) Sorrend és szerkezet (2) Egy nyelvi probléma megoldása (1) A nyelv leírása, modellek (2) Ismétlés, összefoglalás (2)
<b>Ismeretek, tananyagtartalmak</b>	Fogalmak: rendszer, szabály, előíró és rendszerépítő szabály, modell, összetevő, mondat, megnyilatkozás, semleges mondat, nem-semleges mondat

10. táblázat: A modul első tematikus egysége

Ahogy az általános összefoglalóból is kiderült, az első tematikus egységnek kulcsszerepe van a modulban. Egyrészt ráhangolja a diákokat a témára, másrészt kapcsolatot keres a nyelvtan és más tantárgyak között, harmadrészt kognitív képességeket fejleszt, negyedrészt átismétli a mondat szerkezetének megértéséhez szükséges alaktani ismereteket. Mindezt úgy, hogy lehetőség van részproblémák kiemelésére, önálló feldolgozására a nyelvi szintenként való építkezése helyett.

### 3.3.2.1. Mit tudunk a mondatról?

Az egység összesen hét, általában egyenként két-két tanórás fejezetből áll. Az első (*Mi a mondat?*) játékos ráhangolódás, a tanulók előzetes tudását és naiv elméleteit tárja fel. A tanulók csoportokban gondolkodnak olyan kérdéseken, mint *Mi a mondat? Miből áll egy mondat? Milyen a legrövidebb/leghosszabb mondat? Hány mondat van a magyarban? Mire jó a mondat?* A gyerekek összevetik egymás megoldásait, majd különböző jól és rosszulformált mondatokról (chatnyelv, élő rádióközvetítés mondatai, szépirodalom), valamint – Bánréti kifejezésével – *szósalátákról* kell eldönteniük, mondatnak tartják-e őket. A feladat lehetőséget ad a vitára és arra, hogy a tanulók tisztázzák a mondat és a megnyilatkozás különbségét. Ezután kiosztott szavakból szókartyák segítségével mondatokat építenek, majd különböző hasonlatokat alkotnak a mondatról indoklással (*A mondat olyan mint egy..., mert...* formulákat használva). A fejezet végére a gyerekek felfedezik: a mondat nem egyszerű szósor, hanem a benne található szavak szabályoknak engedelmeskednek. Zárásként sor kerülhet az értékelés ismertetésére (tanulói portfólió<sup>97</sup> akár digitális formában is), majd a kognitív képességek előzetes felmérésére Nagy (2000b, 2004) és Vidákovich (2008) felmérésének felhasználásával. Házi feladatként tagolatlan, egybeírt magyar mondatok szóhatárait keresik meg a diákok.

### 3.3.2.2. Fogalmak és osztályok

A második fejezet a *Fogalmak és osztályok* címet viseli. A mondat alkotóelemeit, a szavakat vizsgálja, ezeket osztályozza, célja pedig az alaktani ismétlésen túl kognitív képességek fejlesztése (sorképző osztályozás, definíció, analógiás gondolkodás). A tanulók felelevenítik, hol találkoztak a hétköznapi életben az osztályozással, beszélgetnek az iskolai osztályozásról, és néhány halmazképző gyakorlatot is elvégeznek szintén hétköznapi példákkal (pl. különböző színű, anyagú és méretű zoknik elosztása a szekrény fiókaiban, háztartási hulladék elhelyezése szelektív hulladékgyűjtőkben... stb.). Fontos, hogy a gyerekek reflektálni is tudjanak arra, hogyan osztályoznak: meg tudják fogalmazni saját szavaikkal, hogy a közös tulajdonságjegyek azok, amelyek kapcsolatot teremtenek az egyes fogalmak között. Aztán a fölérendelt kategória felismerését gyakorolják analógiás szó párok segítségével (pl. *állat : kutya = ..... : zokni*, vagy *város : utca = ..... : osztályterem*). Az analógiás szó párok szabályának megfogalmazása után a tanulók klasszikus arisztotelészi definíciókat kapnak. Felismerik a részeit, megtanulják a megfogalmazás sémáját (*X egy olyan y, ami.....és/vagy...*), és maguk is alkotnak ilyeneket tetszőleges hétköznapi fogalmakra (pl. *szék, bicikli*). Padtársuknak aztán ki kell találni a definiált fogalmat. Motivációnövelő, ha egy-egy szócikket elolvashatnak az Unciklopédia humoros értelmező szótárából<sup>98</sup>, vagy nagyon ritka szavakra kell minél kreatívabb meghatározást írniuk, amit aztán a többiek értékelhetnek.

<sup>97</sup> A tanulói portfólió a gyerekek munkáinak reflektált gyűjteménye. Jelen esetben a célja, hogy megmutassa, a tanuló képes az órán tanultakat kreatívan alkalmazni.

<sup>98</sup> Az unciklopédia honlapja:

[http://unciklopedia.org/wiki/%C3%89rtelmez%C5%91\\_sz%C3%B3t%C3%A1r/A](http://unciklopedia.org/wiki/%C3%89rtelmez%C5%91_sz%C3%B3t%C3%A1r/A)

Ezután visszatérnek az előző órák szókértáira, és a különböző szavak osztályozásával kapcsolatban tesznek megfigyeléseket. Minden csoport egyetlen saját, nem tanult szempontot keres (a szempontban meg kell egyezniük), a többiek feladata, hogy kitalálják, mi alapján történt a csoportosítás. Ezután nevezik meg a nagy szókértai csoportokat, majd megkeresik a szókérták közül a névszók osztályába tartozó szavakat. Mozgással is ötvözhetjük a feladatot: a gyerekek a szókértáikkal a táblához vonulhatnak, és ott készíthetik el a csoportosítást. A gyerekek halandzsamondatokon is tesztelik a toldalékolási szempont helyességét. Kísérletet tesznek arra, hogy a tanult toldalékfajták keresésével további kisebb csoportokat alkothassunk (pl. fokozhatóság a mellékeveknél). Majd a sorképző osztályozást gyakorolják (pl. sorba kell rendezni és Venn-diagramon ábrázolni a következőket: *névszók, mellékevek, szavak, toldalékolható szavak*)

Nemcsak a szavakat, hanem a toldalékokat is osztályozzák a következő feladatban. Antal (1977) kritériumainak felhasználásával egy táblázat segítségével ismételhetik át az esetragokat. (Minden csoport más toldalékokat vizsgál, az eredményekről beszámolnak egymásnak, a definíció egy lista lesz, amit mindig magukkal hozhatnak). A feladatban megadott szavakhoz kell illeszteni a toldalékokat a minta alapján: *Melyik toldalék viselkedik másként, mint a többi? Keressétek a kakukktóást a táblázat segítségével! Minta a táblázatra:*

toldalékok szavak	ember	emberem	én	Mi?	szép	Duna
-tól/-től	<i>embertől</i>	<i>emberemtől</i>	<i>éntőlem</i>	<i>Mitől?</i>	<i>széptől</i>	<i>Dunától</i>
-ban/-ben						
-ság/-ség						
-nak/-nek						
-ból/-ből						

11. táblázat: Mintafeladat az esetragok megértéséhez

A tanulók angol példamondatok segítségével közösen megállapítják, hogy az esetragok a magyar nyelv sajátjai, az angolban a névszókban nem találunk ilyeneket. Minta a példamondatokra és az egyszerű annotációra:

- |      |  |                                      |
|------|--|--------------------------------------|
| (28) | <i>Peter does not eat <b>meat</b>.</i><br>Péter segédige nem eszik hús           | 'Péter nem eszik <b>húst</b> '       |
| (29) | <i>Read <b>meat</b> is expensive in Korea.</i><br>vörös hús van drága –ban Korea | 'A vörös <b>hús</b> drága Koreában.' |
| (30) | <i>The <b>girl</b> is pretty.</i><br>a lány van csinos                           | 'A <b>lány</b> csinos'               |
| (31) | <i>Give the <b>girl</b> flowers!</i><br>ad a lány virágok                        | 'Adj virágot a <b>lánynak!</b> '     |

A névszókkal való foglalkozás után a gyerekek saját definíciót alkotnak a névszókra a gyakorlatokat figyelembe véve, vagy kiegészítik régebbi ismereteiket. Az ígétet a fejezetben csak megnevezik, nem definiálják, hiszen a fejezet ismétlő jellegű, nem tartalmazza az alaktani tananyag egészét. Az egyeztetésről az alany–állítmány fejezetben lesz szó, az idő és a mód toldalékai pedig az állítmánykiegészítőről szóló leckében játszanak szerepet. A fejezet végén a tanulók elolvassák a biológia tankönyvükből az állatok rendszerezése részt<sup>99</sup>, esetleg állatok képeivel vagy figurákkal is demonstrálják a

<sup>99</sup> A szövegértési példákat olyan témákból merítem, amelyek 7. osztályos természettudományos tankönyvekben előfordulnak, és szerepelnek az új Nemzeti alaptantervben, valamint az Ofi honlapján

szöveg megértését. Majd T-táblázatban<sup>100</sup> összefoglalják a nyelvtani és a biológiai osztályozás hasonlóságait és különbségeit. Házi feladatként pedig gondolkodástérképet kell készíteniük az igéről. A gondolkodástérkép a tanulói portfólió egyik dokumentuma, a gyerekek ezt egy erre kijelölt virtuális vagy valódi mappába gyűjtik.

### 3.3.2.3. Szabályok és mintázatok

A következő lecke továbbra is a szavakkal foglalkozik, a gyerekek elemi összefüggéseket és szabályokat fedeznek fel alaktani témakörben. Ráhangolódásként meríthetünk a hétköznapi élet jelenségeiből: a gyerekek csoportokban felidézik társasjátékok szabályait, a kreszt, a sakkot és néhány illemtani szabályt. Összehasonlítják a szabályokat, felfedezik a rendszerépítő (konstitutív) és előíró (regulatív) szabályokat. Majd feldolgozzák a matematika tankönyvből a számtani sorozatok szabályát tárgyaló fejezetet. Ezek után előzetes hipotéziseiket fogalmazzák meg arról, hogy vannak-e a nyelvben szabályok, és ha igen, milyenek. Később a nyelvben lévő szabályokat kell megítélniük példák segítségével: melyik sért rendszerépítő, melyik előíró szabályt. Előkerülhetnek külföldiek mondatai, kisgyermekek túlszabályosításai, mondatok chatrészletekből, élőszóbeli közlésből, határon túliak nyelvváltozatai.

A tanulók sarkok technikával vitatkoznak arról, hogy a helyesírás melyik szabálytípusba tartozik. Aztán egyszerű, hétköznapi életből vett következtetési feladatokat oldanak meg. Amikor a gyerekek már érzik a *csak akkor/nemcsak akkor* különbségét, a szükségszerűen és a valószínűleg bekövetkező dolgok közti különbséget, valamint az okság és az együttjárás eltéréseit, olyan állítást kell igazolniuk vagy cáfolniuk, amely a nyelvre vonatkozik. Például: *Csak akkor tárgyragos egy névszó, ha –t-re végződik.* A gyerekek példamondatokból kiindulva juthatnak el a megoldáshoz. Átfogalmazzák a szabályt úgy, hogy igaz legyen, még mindig a példák segítségével. Majd a szabály megfordításával is foglalkoznak (pl. *Ha a névszó –t-re végződik, akkor biztosan tárgyragos.*) Érdemes tudatosítani, hogy két különböző állításról van szó. Az állítások megfogalmazása után egy konkrét szövegben is meg kellene keresni a tárgyragos névszókat (példa: Lázár Ervin: *Metrómese*. Lásd a Mellékletben).

A külföldiek nyelvtanulásából kiindulva a csoportok fűrtábrán összegyűjtik azokat a kifejezéseket, amelyeket szerintük feltétlenül tudnia kellene magyarul egy külföldi turistának, ha néhány napot tölt Magyarországon. Ezekben megkeresik a tárgyragot viselő névszókat. Ezután arról vitatkoznak a csoportok T-táblázatban gyűjtve az érveket, hogy fontos-e megtanítani a külföldieknek a tárgyragot, amikor a köszönési formákkal ismertetjük meg őket. A feladat célja, hogy a gyerekek felismerjék a szabályok és mintázatok összefüggéseit. Levezetésként a diákok a Raven-tesztekhez hasonló képeken kereshetik meg a szabályosságokat.<sup>101</sup> Ehhez a témához a portfólióba egy általuk kedvelt társasjáték szabályait kell leírniuk.

### 3.3.2.4. Sorrend és szerkezet

A *Sorrend és szerkezet* témakör elemi kombinatív készségeket fejleszt, és felismerteti a tanulókkal, hogy milyen fontos a mondat szórendje. Ráhangolódásként kezdhethük a

---

elérhető kerettantervek A és B változatában is. Az új Nemzeti alaptantervben az *Ember és természet* műveltségterület fejlesztési feladatai között találjuk a 3. pontban a *Rendszerek* témakört, 4. pontban pedig *A felépítés és működés kapcsolata* címűt. Mindkettő kapcsolható a nyelvtani témákhoz.

<sup>100</sup> A kooperatív módszerek elnevezéseit Pethőné (2007) alapján használom.

<sup>101</sup> Minta: <http://iqtest.dk/main.swf> (2013. augusztus 19.)

*mastermind*ként ismert logikai játékkal, amelyben színes golyók sorrendjét kell kitalálni.<sup>102</sup> A stratégiák megbeszélése után az előző órák szókértékeit használják a diákok, megállapítják, lehet-e *mastermind* játékot játszani bármilyen szókértékkel úgy, hogy az eredmény értelmes mondat legyen. Majd egy verseny keretében keresnek a szókértékből összeállítható mondatokat. A különböző szórendű változatokhoz szituációkat rendelnek, ezáltal felismerik a szórend jelentésmegkülönböztető szerepét. Már itt érdemes utalni a semlegességre: meg lehet kérni a tanulókat, hogy a számukra legtermészetesebb változatot válasszák ki, illetve adott szórendet alakítsanak át természetesebbre. Ezek a mondatépítő játékok elősegítik a későbbi mondatelemzési gyakorlatokat.

A diákok ezután hétköznapi példákra is igazolják a sorrend szerepét. Például kiszámolják, hányféle sorrendben végezhetik el a reggeli felkelés után a napi rutint, hányféle sorrendben írhatják meg másnapra a házi feladatokat, ha négy tantárgyból kaptak feladatot, más nem nyelvi jelekkel is kipróbálják az ismétléses és ismétlés nélküli kombinálás és variálás műveleteit, csoportonként más-más jelekkel (pl. zenei hangokkal, lego építőkövekkel). Fontos, hogy a kombinatív feladatok előtt készítsenek tervet, amelyben leírják, hogyan állnak neki a feladatnak. Lényeges, hogy próbálkozhassanak, és – különösen az ezen a téren elmaradást mutató tanulók – lehetőséget kapjanak arra, hogy ne absztrakt fogalmakkal, hanem kézzel fogható tárgyakkal dolgozzanak (például a napi rutin egyes elemeit ábrázoló képekkel. A képiség, a különböző színek és formák használata segíti az absztrakt fogalmak megértését).

Aztán összehasonlítják a *Peti szereti a fagyit*. mondat lehetséges szórendjét az *a*, *b*, *c*, *d* elemek ismétlés nélküli variációval való elemsoraival. Minden elemről el kell mondaniuk, hogy hol állhat a mondatban. Következő feladatként egy szóval kell helyettesíteniük ezt az egységet (pl. *Péter szereti Julit*). Bevezetjük az *összetevő* fogalmát: ez olyan szavakat és szócsoportokat jelöl a mondatban, amelyek a mondatot alkotják.

A tanulók bonyolultabb mondatokban is megkeresik az összetevőket, ez a feladattípus a mondatrészek felismerését készíti elő. A *nagyon ravasz róka elkapta a néni tyúkját*. mondatban például a *nagyon ravasz róka*, az *elkapta* és a *néni tyúkját* egységeket kell megtalálni. Csak ezután rövidítik a nagy összetevőket kisebb egységekre: *a nagyon ravasz róka* → *a ravasz róka* → *a róka*. Amikor az összetevő tovább nem rövidíthető, megkapják az összetevő fejét, ami az összetevő mondatbeli szerepéért felelős.<sup>103</sup>

A gyakorlatok másik formáját is kipróbálják, amikor egyszerű magmondatokból bonyolultat építenek az összetevők méretének növelésével. Lehet láncban is játszani. Jó gyakorlat az a dramatikus játék is, amelynek során a gyerekek úgy építenek történetet, hogy mindenki csak egy szóval bővítheti az elkezdett mondatot. Nehezebb feladat, de érdeklődő gyerekeknek ajánlott az összetevőket halandzsamondatokban is megkeresni. A gyerekek megfigyelik az összetevők belsejében álló egységek sorrendjét is, és megállapításokat tesznek a szórendi szabadságról.

A magyar mondatokon végzett gyakorlatok után jelnyelvi sorozatokon<sup>104</sup> vagy egyszerű angol mondatokon vizsgálják a szórend szerepét, pl.

<sup>102</sup> Párban és online is játszható, bővebben lásd Medve – Szabó 2010, online játék: <http://www.web-games-online.com/mastermind/>.

<sup>103</sup> A korosztály igényeinek megfelelően építhetünk a diákszlengre is. Például a fej megtalálásában motiválhat a következő kérdés: *Na ki a király?* Az összetevő fejét *királyként* megnevezni már csak azért is ötletes, mert a nyelvészeti szakirodalom *régens* terminusával egybecseng.

<sup>104</sup> Például jelnyelvi szólásokon, közmondásokon, lásd pl. a [http://www.hallatlan.hu/hu/jelek/szolasok\\_kozmondasok.html](http://www.hallatlan.hu/hu/jelek/szolasok_kozmondasok.html) honlapot (2013. augusztus 19.)

- (32) *Peter hit Sue.* 'Péter veri Zsuzsit'  
Péter ver Zsuzsi  
(33) *Sue hit Peter* 'Zsuzsi veri Pétert'  
Zsuzsi ver Péter

A fejezet végén a gyerekek a kémia tankönyvükből elolvassák az atomokról és az elemekről szóló részt, és meg kell indokolniuk, egyetértenek-e a következő analógiával: *elektron: atom : elem = toldalék : szóalak : összetevő.*

Levezetésként meghallgatják Beethoven örömdáját, és fantáziarajzot készítenek a szerkezetéről. Házi feladatként egy párbeszédet kellene megfelelő sorrendbe állítaniuk, és reflektálni a megoldás megtalálásának módjára. A portfólióba kerülhet akár egy vers is, pl. Tóth Krisztina *Altató* című versének összekevert soraiból kell új verset alkotniuk a gyerekeknek, és meg is kell indokolniuk, miért ezt a sorrendet választották (kombinatív feladatokra lásd még Szabó 2011a példáit).

### 3.3.2.5. Egy nyelvi probléma megoldása

Ebben a fejezetben egyetlen komplex nyelvi probléma közös megoldása a cél. A komplex probléma nem azonos a PISA-felmérések problémamegoldó típusfeladatával (Csapó 2005), hiszen itt kifejezetten nyelvi problémáról van szó. Komplexitása abban rejlik, hogy összefoglalja az eddig tanultakat, hiszen az elemekről, kapcsolódási szabályokról, sorrendről tanultakat együttesen kell alkalmazni. A feladat sémája a következő: adott egy idegen nyelv vagy fiktív nyelv, amelyből ismerünk néhány mondatot. Ezeknek a segítségével kell lefordítani megadott szósorokat magyarra. A feladatot életszerű kontextusba is helyezhetjük, hogy motiváló legyen, vagy népszerű regényhősöket szerepeltethetünk a feladat szövegében. Az alábbi mintapélda a 2012-es Nyelvészeti Diákolimpia<sup>105</sup> feladatai közül való, ilyen jellegű kérdéseket tartalmazott a Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének munkafüzetsorozata is. Az általam módosított, a népszerű Harry Potter-történetekhez igazodó<sup>106</sup> szövege így hangzik:

*Hajnali négykor Harry Potter és Herminone Hagrid háza előtt találkoztak, mert Dumbledore egy titkos feladattal bízta meg őket. Alig léptek azonban be a Tiltott Rengeteg fája közé, nagy fülű, apró, bibircsókós manók futottak át előttük az ösvényen. A manók egyre csak ezt a mondatot ismételték:*

– **Marumaru karitakari susu!**

*Hermionénak eszébe jutott, hogy a Legendás Lények egyik mellékletében már látott képet ezekről a manókról, akik csakis a maluk lehetnek. Gyorsan elő is kapott egy cetlit, amin a malukról és az általuk beszélt a malusu nyelvről szóló jegyzetei voltak.*

– *Lumos!* – *A pálca fényénél felderengtek Hermione gyöngybetűi a jegyzetlapon.*

– *Mi ez? Nem értem?! – jajdult fel Harry.*

*Segíts Harry Potternek megfejteni, hogy mit mondanak a maluk!*

<sup>105</sup> A Nyelvészeti Diákolimpián 2011 óta vesz részt Magyarország. A feladatokat 13–19 év közötti középiskolás tanulóknak ajánlják, a legjobbak részt vehetnek a nemzetközi eseményen. Ez növelheti a motivációt. Az olimpia magyar honlapja: <http://ioling.ppke.hu/>

<sup>106</sup> A kontextus tetszőlegesen változtatható vámpírokrá és vérfarkasokra, hobbitokra, kalózkodra, ufókra és más, a gyerekek által kedvelt lényekre. Vannak azonban gyerekcsoportok, akik jobban értékelik a kerettörténet nélküli változatot, és a nyelvi rejtvény önmagában is motiválja őket. Az egész tananyag beágyazható kerettörténetbe, összeköthető kötelező olvasmányok szereplőivel, de ennek szükségességét mindig az adott pedagógiai szituáció dönti el, ezért a kontextusépítéstől a továbbiakban eltekintek.

<u>malusu példa</u>	<u>fordítás</u>
coka bola	'a troll fut'
cokacoka bolabola	'a trollok futnak'
kolakola karimawa bolabola	'a trollok látnak egy sárkányt'
kola karimakari bola	'a troll látja a sárkányokat'
kola bolamabola kari	'a sárkány látja a trollokat'
coka su	'én futok'
maru bolatabola kari	'a sárkány elbánik a trollokkal'
kola sumasu kari	'a sárkány lát minket'

A feladat eredeti szövege a kitalált nyelv szerkezetére vonatkozó információkat is kér, az általam leírt változat viszont rosszul definiálttá teszi a problémát. A gyerekek először csoportokban tervet dolgoznak ki, hogyan állnának neki a feladatnak. Majd a terveket egyeztetve, a tanár rávezetésével szótárt készítenek, amit közösen ellenőriznek. A szótár segítségével a mondat szinte lefordítható (a mondatban található szavak: *elbánik, mi, sárkányok*), viszont csak a szerkezet vizsgálatával válik érthetővé, hogy ki bánik el kivel. A megoldás után a metakogníció fejlesztésére példa a következő, történetbe ágyazott kérdés:

- Képzeld, Ron! Megfejtettük, mit akarnak a maluk! – kiáltotta izgatottan Hermione, amikor meglátta barátját közeledni.
- Hogyan? – kérdezte Ron álmosan – És különben is, kik azok a maluk? Azt hiszem, Hermione, neked megártott a tanulás.
- Nem, Ron, én is láttam őket. Hermionénak pedig még jegyzetei is voltak róluk! – mondta Harry, és a manók után szaladt.
- Na de hát tudtommal nem beszéltek maluul vagy malukul...
- Sietniünk kell, majd útközben elmagyarázom! – mondta Hermione, és magával rángatta döbbent barátját. Ron azonban annyira álmos volt még, hogy nem fért a fejébe a megoldás. Segítsetek Hermionénak! Készítsetek folyamatábrát arról, hogy jöttetek rá a megoldásra!

Később a gyerekek azt a feladatot kapják, hogy találjanak ki más mondatokat a jegyzet alapján, amelyeket a többieknek le kell fordítani malusára, illetve tegyenek fel újabb, megválaszolható kérdéseket a szöveget használva. A problémaalkotási és -megoldási képesség ugyanis szorosan összefügg (Pintér 2012). A feladat kreatív írásgyakorlatnak is megfelelő alapot szolgáltat, vagy összeköthető más kreatív feladattal (Pl. *Írj hírt vagy tudósítást a Reggeli Prófétába arról, mi lett a maluk sorsa! Rajzold le, hogyan néz ki egy malu! Készíts róla leírást, hogy Ron is felismerje!* Online újságot is lehet szerkeszteni, illetve facebook-profilt aktiválni egy malunak...stb. ) A későbbiek során a diákok tovább is fejleszthetik a *malusu* nyelvet, akár az osztályban beszélt titkos nyelv is válhat belőle.



Otthoni feladatként a gyerekek egy klasszikus logikai játékot játszhatnak végig.<sup>107</sup> A feladat megoldását pontokba szedve rögzítetik. A portfólióba pedig egy az órán megoldotthoz hasonló nyelvi probléma önálló megoldása és a megoldás lépéseinek rögzítése kerülhet.

### 3.3.2.6. A nyelv leírása, modellek, összefoglalás

A problémamegoldó óra közvetlen folytatás a modul utolsó témája, amely a nyelv leírásával és a modellekkel foglalkozik. A fejezet leírásánál nagyban támaszkodom Bánréti tananyagára (Bánréti 1997a)

A gyerekek olyan kérdésekről gondolkodnak, hogy mit jelenthet *a nyelv leírása*, szerintük mi értelme van leírni a nyelvet, kinek a feladata ez. A kémia könyvből elolvassák az atommodellről szóló részt, annak értelmezése és néhány atommodell választott eszközökből (pl. gyurma, kavicsok... stb.) való elkészítése után a modell hétköznapi jelentéseit gyűjtik listába, használva a kézisztárt is. A különböző modelleket összehasonlítják saját szemponttáblázatot készítve, kitérnek a nyelvi modell fogalmának értelmezésére. Ezután csoportban keresnek példákat a szaknyelv és a hétköznapi nyelv különbségeire egy-egy szakszótár használatával. A feladatot játékosabbá tehetjük, ha a diákoknak a definíció alapján kell kitalálniuk az adott fogalmat.

Következő feladatként a matematika könyvükből az algebrai kifejezésről szóló szöveget olvassák el. A szöveg megértésének ellenőrzése után különböző szavakat kaphatnak. Közös tulajdonságokat kellene keresniük, és megfejtetni, mit jelölnek a modell jelei. Példák:

*szavak: fal, kar, láb, szál, mos, kosz, jel: CVC*

*szavak: zsiráfok, sünök, halak, rigók, asztalok, jel: N + V+k*

A szabályfelfedezés után mondatok közös tulajdonságait kellene egyetlen modellbe foglalniuk. Használhatnak bármilyen jelet, amely a mondatok egyes elemeit jelölik, a csoportok a megoldás után beszámolnak egymásnak. Ha nincs egyetértés a csoportban arról, hogy a mondatok hány részből állnak, a tanulók lehetőséget kapnak a vitára. Itt mutathatunk példát az ágrajzra is, mint a mondat reprezentációjának egy fajtájára. Példa a mondatokra:

(34) *Andris hosszú levelet ír.*

(35) *A kutya nagy csontot evett meg.*

(36) *A repülő nagy távolságokat repül át.*

A mondatokat a tanult idegen nyelvre is lefordítják a gyerekek, megvizsgálják, milyen hasonlóságokat és különbségeket vesznek észre a magyar és az idegen nyelvi példa között, majd egy minta segítségével kidolgozzák az annotálás egyszerű, számukra érthető módját, példa (34a) és (34b)

(34a) *Andris schreibt einen                      langen                      Brief.*

(34b) Andris ír                      egy-tárgyeset                      hosszú-tárgyeset                      levél

<sup>107</sup> Fejleszti a logikai képességet az a játék, amelyben különböző szabályokhoz alkalmazkodva kell átszállítani az szereplőket egy tutaj segítségével a folyón. Online változata: <http://freeweb.siol.net/danej/riverIQGame.swf>

Az óra végén a gyerekek egy új típusú népdalt hallgatnak meg, és leírják a népdal képletét. Majd a képlet alapján elkezdett dallamra maguk is alkotnak dalokat. A portfólióhoz pedig három-négy limericket kapnak, ez alapján kell megírniuk a limerick általános képletét.

Mivel a modulnak ebben az egységében a nyelvi érzékenységnek és a képességeknek a fejlesztésén volt a hangsúly, minimális a megtanulandó fogalmak száma, és az összefoglalás is a képességfejlesztés jegyében zajlik. A gyerekek először megfogalmazzák egy esszében, hogy miért lehet a fejezet címe: *Rendszerek*. Majd csoportokban a problémamegoldó órához hasonló nyelvi adatsort kapnak. Ehhez nekik kell legalább 5 kérdéses feladatot kitalálniuk. A kérdéseket átadják egy másik csoportnak, amely megválaszolja azokat. A visszakapott feladatot először a gyerekek ellenőrzik, majd óra végén a tanár is beszedi őket. A gyerekek kilépőkártyákon értékelik saját és csoportjuk munkáját, ez bekerül a portfólióba. Otthoni feladatként befejezik portfóliójukat: az interneten képet keresnek a mappájuk elejére, amely szerintük a témakörhöz kapcsolható, 10 mondatban megindokolják a képválasztást, majd leírják, mit tanultak a témakörben. A portfóliót a tanár előre kiosztott és megbeszélte szempontok alapján értékeli. Az összefoglalás része a kognitív képesség újbóli felmérése, erről szöveges tájékoztatót kapnak a tanulók és szüleik formatív, fejlesztő jelleggel.

### 3.3.3. A modul második tematikus egysége: Az egyszerű semleges mondat szerkezete

II. fejezet: Az egyszerű semleges mondat szerkezete	
Ajánlott óraszám	20
Tematikus egységek	Egyetlen összetevőből álló mondatok (1) Az alany és az állítmány (2) A tárgy (2) Három vagy négy összetevő? A módosító vonzat (2) Határozói vonzatok és szabad határozók (3) Két összetevő vagy három? Az állítmánykiegészítő (1) Részösszefoglalás (1) A meghatározó vonzat (1) A jelzők (2) A birtokos és a birtoklásmondat (2) Mellérendelt összetevők és az értelmező (1) Ismétlés, összefoglalás (2)
Ismeretek, tananyagtartalmak	Fogalmak: bővítmény, mondatrész, vonzat, szabad bővítmény, állítmány, alanyi vonzat, tárgyi vonzat, módosító vonzat, állítmánykiegészítő, határozó, meghatározó vonzat, minősítő jelző, kijelölő jelző, birtokos vonzat, mellérendelés, értelmező

12. táblázat: A modul második tematikus egysége

A második a modul leghosszabb egysége, hiszen itt tanulják meg a gyerekek a mondatok elemzéséhez szükséges fogalmakat és eljárásokat. Az egység fokozatosan építkezik: először a mondat szintjének összetevőivel ismerkednek meg a tanulók (állítmány, alany, tárgy, módosító vonzat, határozók, állítmánykiegészítő) majd az összetevők belső

szerkezetét vizsgálják (meghatározó vonzat, jelzők, birtokosok). A jelenlegi közoktatási gyakorlattól eltérően az alany nélküli mondatokkal kezdik a vizsgálódást, és a tanulás során a nagyon egyszerű mondatoktól haladnak a bonyolultabbak felé. Mindez azt is jelenti, hogy nem (csak) szépirodalmi szövegek példamondatait elemzik, hanem a tanár által hozott, sokszor rendkívül egyszerű mondatokat (a 2. fejezet elején például csak olyan mondatok kerülnek elő, amelyekben tulajdonnév vagy névmás az alany, és egyetlen intranszitiv ige az állítmány, pl. *Jancsi tanul. (Mi) kirándulunk.*)



A modul tanóráit úgy építem fel, hogy alkalmat adjanak a beszédtechnikai fejlesztésre is. Általában ismétléses szerkezetű, ritmusos, rímes, jól mondható és humoros verseket választottam, amelyekben megjelenik az órákon tárgyalt nyelvtani jelenség. A válogatásnál előnyben részesítettem a kortárs költők verseit és a nonszensz, abszurd költészetet, amely a korosztály életkori sajátosságainak megfelel (Pap 2006).<sup>108</sup> A hangos, ritmikus versmondás nemcsak a beszédfejlesztést szolgálja, hanem a közösségépítést is (Józsa 2012).

### 3.3.3.1. Egyetlen összetevőből álló mondatok

Az első fejezet bevezető jellegű, megismerteti a diákokat az állítmány fogalmával, és alkalmat ad szabályok felfedezésére idegen nyelvű mondatokban is. A lecke kezdődhet egy időjárásról szóló vers elmondásával (soronként más-más padosor kórusban pl. Varró Dániel: *Maszat-hegyi naptár* ciklusából<sup>109</sup>), majd folytatódhat egy időjárásról szóló szöveggel. Minta:

*A Pireneusi-félszigettől a Benelux-államokon át egészen a Skandináv-félsziget déli részéig anticiklon húzódik. Területén általában sok a felhő, csak helyenként*

*szakadozik fel a felhőzet. Sokfelé*  *. A mediterrán térség déli részén inkább*

 *, a heves viharok környezetében*  *. A legmagasabb nappali hőmérséklet Észak- és Közép-Európában többnyire -1 és -9 fok között alakul, de a Skandináv-félsziget északi, a Kelet-európai-síkság középső területén -10, -15 fok is előfordul.*

A tanulók egyik csoportja vagy a csoport egyik tagja minél több hasonlóságot keres a képek helyére helyettesített kifejezések között, és gyűjt még más hasonlókat. A másik csoport vagy csoporttag egy olyan párbeszédet olvas, amelyben nagyon sok rövid válasz található (például Leiner Laura: *A Szent Johanna gimi*<sup>110</sup> 1. *Kezdetek* című könyvéből az első fejezetet vagy egy csetszöveg részletét). Példa:

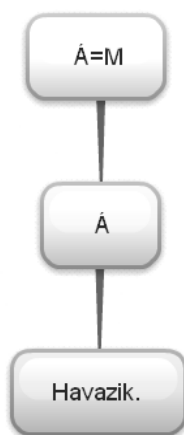
<sup>108</sup> Megjegyzendő azonban, hogy valóban ennek a korosztálynak szóló kortárs magyar verset nem könnyű találni, a gyermekirodalmi adatbázisban is csak elvétve bukkanhatunk valóban 13–14 éveseknek való verseskötetre (az online kereső: <http://ki.oszk.hu/gyerekirodalom/bongesz.php?mezo=kor&ertek=11-14>). Egyes kritikusok szerint a magyar ifjúsági irodalommal is problémák vannak: túlságosan mesés, elmarad a kortárs nyugati trendektől (Nagy 2012). A fiatalokat valóban megszólító művek pedig nem a magas irodalom termékei. Mivel ez a dolgozat nem a kortárs gyermekirodalomról szól, a mélyebb elemzésektől eltekintek.

<sup>109</sup> A szépirodalmi szövegeket lásd az 1. számú Mellékletben.

<sup>110</sup> A regény nagyon népszerű ebben a korosztályban, különösen lányok körében, irodalmi értékéről megoszlanak a vélemények. Mindenesetre vallom, hogy a népszerű irodalom alkotásai s bevihetők az órára, ha ez motiválja a gyerekeket.

*Cortez:* Ez ki?  
*Ricsi:* Ki?  
*Cortez:* Virág mellett.  
*Ricsi:* Zsák. (Zsák Jacques beceneve lett, mindenki így hívja. Szegény.)  
*Cortez:* Nem ő, a másik oldalán!  
*Ricsi:* Ja! Osztálytárs. Regina.  
*Zsolti:* Renáta.  
*Ricsi:* Mindegy.  
*Cortez:* Miért nem volt gólyatáborban?  
*Ricsi:* Mit tudom én, biztos tanult.  
*Cortez:* Stréber?  
*Ricsi és Zsolti:* Totál...

Ebből a szövegből kell kigyűjteni az egyszavas megnyilatkozásokat, majd a szövegkörnyezetből kiemelve összehasonlítani az időjárásigés mondatokkal. A harmadik csoport vagy csoporttag szintén időjárással kapcsolatos, de alany–állítmány szerkezetű mondatokat vizsgál (pl. *Szítál a köd. Süt a nap. Fúj a szél*), a negyedik és ötödik, az idegen nyelvek iránt jobban érdeklődő csoport pedig idegen nyelvi példákat. Az igealak egyszerűsége miatt a német és a beás jó példa (pl. ném. *Es regnet.* 'Esik' *Es schneit.* 'Havazik.' *Es hagelt.* 'Esik a jégeső'. *Es blitzt.* 'Villámlik' beás *Plauă* 'Esik' *Durdujestyé.* 'Dörög' *Nyinzsjé.* 'Szállingózik a hó'<sup>111</sup>) A csoportok (vagy csoporttagok) egyeztetik a megoldásaikat, majd össze kell foglalniuk egy meghatározásban, hogy mi a különlegessége a *Havazik.* típusú mondatoknak. Ezután kerülhet sor az ágrajz elkészítésére, és a mondatelemzési eljárás alapelveinek tisztázására. A tanulók megtanulják, hogy az ige a mondat központi szereplője, hiszen önállóan is mondatot alkot, felelevenítik ismereteiket az összetevőről. Az ágrajz megrajzolása után behelyettesítik a megfelelő kifejezést a mondatba. Az ágrajzok készítéséhez online eszközt is használhatunk.<sup>112</sup>



**51. ábra: Online alkalmazással készített ágrajz (A <https://bubbl.us/>)**

A grammatikai részt szövegalkotási feladat zárja: a tanulók időjárástérképek és időjárásról szóló weboldalak (pl. [www.met.hu](http://www.met.hu), [www.idokep.hu...stb](http://www.idokep.hu...stb)). segítségével időjárás-jelentést készítenek, amit elő is adnak, esetleg mobiltelefon segítségével rögzítenek és elemeznek. Házi feladatként pedig az érdeklődő, jobb nyelvi képességű tanulók angol vagy

<sup>111</sup> A beás nyelvi példák Orsós Anna Beás nyelvkönyvéből (Orsós 1997), valamint anyanyelvi beszélőtől valók.

<sup>112</sup> Alkalmas erre pl. a <https://bubbl.us/> gondolattérképet készítő online eszköz is.

francia időjárásigés mondatokat elemeznek, másoknak pedig megadott szavakkal kell fogalmazást írniuk.

### 3.3.3.2. Az alany és az állítmány

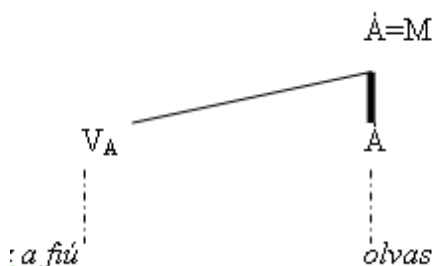
Az alany–állítmányi fejezet kezdetén a tanulók meghallgatnak egy dalt, amelyben sok alany–állítmány szerkezetű mondat található (példa: a Makám együttes *Bogárbál* című dala. A dal szövege alkalmas beszédtechnikai fejlesztésre: a tanár vezénnyelével halkabban, hangosabban, gyorsabban, lassabban, kórusban... stb. mondható). A tanulók ezután nagyon egyszerű szerkezetű mondatok közös tulajdonságait veszik számba (*Peti tanul. Juli főz. Mari olvas.*), és összehasonlítják ezeket bonyolultabb belső szerkezetű mondatokkal, pl. *A szorgalmas fiú tanul. Az ügyes lány főz. A kíváncsi gyerekek olvasnak.* A bonyolult összetevőket aztán egy szóval helyettesítik, majd maguk is alkotnak a mintára illeszkedő mondatokat. A feladat célja, hogy a tanulók felfedezzék, ezek a mondatok is két nagy összetevőből állnak. A részek megnevezésének megismerése után az alany hétköznapi jelentését lexikoncikk alapján gyűjtik pókhálóábrába a gyerekek. Minden jelentéssel mondatot is alkotnak. Majd olyan, akár nem-semleges mondatokban kell megkeresniük az alanyt, amelyekben az alanyi vonzaton kívül szabad határozók is vannak, pl. *A fiú tanul a könyvtárban. A kíváncsi gyerek tegnap is olvasott.* A tanulóknak reflektálniuk kell arra, hogyan találták meg az alanyt, felismerik az alanyesetet.

A szabálykeresés kreatívabb változata, amikor el nem hangzó alanyok után kutatnak a diákok (pl. *Ma ötkor vacsoráztam. Mióta csuklasz? Egész este tanultunk.*), és megvizsgálják, hogyan változik az igealak a mondatokban. Az elhagyhatósággal kapcsolatban szóba jöhet az általános alany kérdése is.

Az egyeztetés felfedezését követően a gyerekek a lecke elején elmondott, elénekelt versben is megkeresik az alany–állítmányi szerkezeteket, majd újból előkerülnek a német időjárásigés mondatok, amelyeket a tanár kiegészít névmási alanyú mondatokkal (pl. *Ich spiele.* 'játszom' *Wir tanzen.* 'táncolunk' *Ihr lernt.* 'tanultok'). Ezek alapján a tanulók levonhatják a szabályt, hogy a németben kötelező kitenni az alanyt. A következőkben egy Venn-diagramon kell elhelyezniük a különböző nyelvekből származó példákat annak alapján, hogy a magyarhoz vagy a némethez hasonlítanak-e az alany elhagyhatósága szempontjából. Míg az angol a némettel kerül egy halmazba (*I'm dancing.* 'táncolok' *You are learning.* 'tanulsz/tanultok') a beás a magyarral (*Zsok.* 'táncolok' *învăc* 'tanulok'), a finn pedig a metszetbe (*Nukun.* 'alszom' *Menette.* 'mentek' *Hän menee.* 'megy') A finn irodalmi nyelvben ugyanis az 1. és 2. személyű névmások hagyhatók el, a 3. személyűek nem (Farkas 2010).

A kötelező megjelenés és az egyeztetés jó alapot ad a bővítmény és a vonzat fogalmának tisztázására. Ezek után a gyerekek kérdések segítségével maguk definiálhatják az alanyt (kérdések: *Milyen szófajú fejhez kapcsolódik? Kötelező vagy szabad bővítmény? Milyen a fej szófaja? Milyen toldalékok járulhatnak a fejhez?*)

A definíció után kerülhet sor az ágrajz megrajzolására, az alanyi összetevő belső szerkezetét egyelőre figyelmen kívül hagyva:



52. ábra: Egy egyszerű alany–állítmány szerkezetű mondat ágrajza

A thetikus és kategorikus mondatok különbségére tehetjük érzékennyé a tanulókat, ha különböző szórendi változatokról kérünk tőlük ítéletet (pl. *Melyik a természetesebb? A fiú fut. vagy Fut a fiú. Nyílik a hóvirág. vagy a Hóvirág nyílik.*). Az óra hangulatát oldhatják olyan mozgásos feladatok, ahol a gyerekeknek egy-egy szókartonnal a legtermészetesebb szórendi pozícióba kell beállniuk. Tapasztalataim szerint nyelvórákon ez kiválóan működött.

Az órákat szövegértési feladat zárja: a tanulók adott szépirodalmi szövegben rejtett alanyokat jelölnek meg és azonosítanak (pl. Lázár Ervin: *A csillagmajori* c. történetében, ahol a középponti figura kiléte olyan rejtélyes, mint a rejtett alanyok). Megfigyelik, hogy a kitett alanyok általában hol helyezkednek el a mondatban. A szövegből kigyűjtik, és az internet segítségével megmagyarázzák az ismeretlen szavakat, illusztrációt készítenek a szöveghez, majd reflektálásként megírják a történetet az ismeretlen idegen szemszögéből. Házi feladatként a gyerekek egy gondolkodtató feladatot kaphatnánk: bizonyítsák vagy cáfolják, hogy bármilyen két szóból lehet mondatot alkotni.

### 3.3.3.3. A tárgy

A következő fejezet indulhat Varró Dánielnek a *Pénzügyi spekulációk – az Ábrándozó Devizalevelező dala* című gyerekversével, ebben ugyanis sok tárgyas szerkezet található. A versben található idegen kifejezések megbeszélése, szótárban való megkeresése és kijegyzetelése után a gyerekek válaszolnak arra a kérdésre, hogy ők mit vennének szívesen, ha lenne pénzük.

Majd kakukktójást keresnek: sok alany–állítmányi szerkezetű mondat között egy tárgyat is tartalmazót. Ezután szókincset is fejlesztő feladat következik: foglalkozásokról szóló mondatokat fejeznek be (pl. *Az ács... készít. A varga ... varr. A vincellér ... művel.*), felsorolják a behelyettesített szavak közös alaktani tulajdonságait, és alkotniuk is kell a mintára illeszkedő mondatokat. A gyerekversből kikeresik ezeket az elemeket. A tárgy megnevezése után a nyelvtani fogalmat elkülönítik a tárgy hétköznapi jelentéseitől. (A hétköznapi jelentéseket listászerűen felsorolják egy verseny keretében). Majd bonyolultabb szerkezetű mondatokban keresik meg a tárgyat, és különböző szórendi változatokhoz írnak párbeszédet (pl. *A finom ebédet Juci főzte. Juci a finom ebédet főzte. Juci finom ebédet főzött.*) A tárgy elhagyhatóságát idegen nyelvi példákkal összehasonlítva lehet megmutatni (pl. Szeretlek. ném. *Ich liebe dich.* ang. *I love you.* finn *Rakastan sinua.* beás *Tyé plák.* szuahéli: *Nakupenda.*<sup>113</sup>)

A tárgy és az alany elhagyását és azonosítását szövegekben is meg lehet vizsgálni, jó példa erre Rejtő *Piszkos Fred a kapitány* című művének nyitófejezete. A tanulók ezután szituációs gyakorlatokat játszanak el olyan párbeszédet segítségével, amelyekben nincs expliciten kifejezve a tárgy, pl.:

A: *Látod?*

B: *Nem.*

A: *Pedig ott van !*

B: *Tényleg! Még ilyet!*

A szövegalkotási feladat után a tárgy ágrajzon való megjelenítésére tehetnek javaslatot a diákok, majd a tanárral közösen elemeznek néhány egyszerű mondatot, az

<sup>113</sup> A gyerekek megkaphatják a listát, és csoportokat alkothatnak a nyelvekből (természetesen megfelelő annotációk segítségével) az alapján, hogy az igealak utal-e a tárgyra, és ha igen, akkor a kérdéses elem hol áll a szóban. A szuahéliben például a *-ku-* prefixum utal a 2. személyű tárgyra, ezt több példa tanulmányozásával fel lehet fedeztetni (Comrie 2009: 893).

összetevők belső szerkezetének mellőzésével. A tárgyat ezek után határozzák meg az alanynál ismertett kérdések segítségével. Fontos, hogy a tanulók lássák: a meghatározások még nincsenek készen, azokat a tanulás során egészítik ki, és majd csak a modul végén fogalmazzák meg a végső változatot. Tanulási folyamatuk a tudományos munkához hasonlóan lépésről lépésre halad, a definíciók nem eleve adottak, a megismert tények alapján módosíthatók.

A jelentésteremtés zárásaként a diákoknak külföldiek megnyilatkozásait kellene kijavítaniuk, és feladatsort összeállítaniuk össze a tárgyas ragozás gyakorlására. Ez olyan komplex feladat, amely kifejezetten alkalmas a csoportmunkára, az eltérő képességű és érdeklődésű gyerekek közti munkamegosztásra.

Levezetésként olyan viccek kerülhetnek sorra, amelyben a tárgy idiomatikus kifejezésben található (pl. *Minden tiszteletem a mentőské – ők mindennap áldozatot hoznak!*)

### 3.3.3.4. Három vagy négy összetevő? A módosító vonzat

Az igekötőkről fejezetben kerülnek először elő a tagadó, a kérdő és a felszólító mondatok, hiszen az igekötő–ige sorrend felcserélődése még a hangsúlynál is látványosabban jelzi a fókuszot. Erdős Virág *Az átváltozóművész dala* című verse ugyan nem gyermekvers, de ritmusos, nyelvileg egyszerű, komplex képei megbeszéléssel érthetővé válnak.

A vers felolvasása után a gyerekek megírják a vers sorainak képletét, majd elmondják a verset többféle módon instrukció vagy minta alapján. Példa a vershez kapcsolható feladatra:

1. csoport: *Mondd el a verset úgy, mintha az átváltozóművész monológja lenne!*
2. csoport: *Nem vetem le a sapimat és nem vetem le a sálam. Nem vetem le a kezemet és nem vetem le a lábam.*  
*Mit változtattunk a versen, mi a szabály? Folytasd a verset!*
3. *Mondd el a verset úgy, mintha egy történetet írnál az átváltozóművésről múlt időben!*
4. *Leveti a sapiját és leveti a sálját? Leveti a kezét és leveti a lábát?*  
*Mit változtattunk a versen, mi a szabály? Folytasd a verset!*

A tanulók megvizsgálják az eredeti és az átalakított mondatok szerkezetét, a jelentés megváltozását, és be kell keretezniük azt az elemet, amelyiknek a helye változik a mondat szórendjében. Majd két kiragadott példa alapján érveket és ellenérveket gyűjtenek arról, hogy hány összetevőből állnak a kiválasztott mondatok (pl. *Leveti a sapiját.* vs. *Vesd le a sapidat!*) A tanár elmondja, hogy a nyelvészek is sokat vitatkoznak erről az elemről, ebben a tananyagban módosító vonzat a neve. A tanulók különböző igéket kapnak, és el kell dönteniük, hogy van-e módosító vonzat az összetevőben (pl. *hazamegy, továbbhalad, megeszik, agyonvág, feltűnik, belegondol*). A tanár meghallgatja a csoportok javaslatait, teret engedve a vitának. Ezután a tanulók mondatpárokból választják ki a természetesebb változatot (pl. *Megeszem a reggelit. A reggelit eszem meg. Péter megeszi a reggelit. Péter a reggelit eszi meg. Péter eszi meg a reggelit*), és megállapítást tesznek a módosító vonzat szórendi helyére vonatkozóan. Minden szórendi változathoz kiegészítendő kérdést írnak, és megfigyelik a választ tartalmazó összetevő helyét a mondatban (ezzel utalunk arra, hogy a fókuszos mondat egy kiegészítendő kérdésre adott válasz). Aztán a mondatokhoz 5–6 lépésből álló párbeszédet írnak, amit el is játszanak az osztály előtt.

Érdeklődő gyerekeknek ajánlott feladat a német és magyar igekötők viselkedésének megfigyelése példák segítségével. A feladat megoldása után a gyerekek kiegészítik a következő mondatot: *A német módosító vonzat hasonlít a magyarra, mert.... A német*

*módosító vonzat különbözik a magyartól, mert ... Az ügyesebbek kereshetnek olyan módosító vonzatnak látszó elemet a magyarban, amely sosem válhat el (befolyásol, kivitelez).* Minta a mondatokra:

- (37) *Ich kaufe ein.* 'bevásárolok/ én vásárolok be'  
 én vásárolok be
- (38) *Der Vermieter betritt das Zimmer.* 'A főbérlő belép a szobába/lép be a szobába'  
 a főbérlő belép a-tárgyeset szoba
- (39) *Wir übersetzen den Text.* 'Lefordítjuk a szöveget./Mi fordítjuk le a szöveget./  
 A szöveget fordítjuk le.'  
 mi lefordítjuk a-tárgyeset szöveg.
- (40) *Der Motorsegler setzt uns über.* 'A motoros vitorlás átszállít minket (a folyón)/  
 A motoros vitorlás szállít át minket (a folyón)/A motoros vitorlás minket szállít  
 át (a folyón)'  
 a motos vitorlás szállít minket át

A tanulók szókétyákat használva felfedezhetik a hasonlóságot és a különbséget a pusztá NP-s csoportok és az igezők között is: a tanulók először szórendi változatokat raknak ki a *Józsí, fát, vág* (és ehhez hasonló) összetevőkből, majd összehasonlítják ezeknek a szerkezetét a *Józsí kimegy. Marcsi elfárad.* típusú mondatok lehetséges szórendi variációival. Mindegyik típus semleges változatához ágrajzot készítenek. Ezután olyan példákat kapnak, amelyben duplikált igező szerepel (*Péter meg-megállt. Szomorúan vissza-vissza néztem. A kíváncsi gyerekek ki-kikukucskáltak az ablakon.*) Meg kell állapítaniuk, hogy mi a szerepe a duplikálásnak, és meg kell indokolniuk, az előző feladat mondataiban lehet-e duplikálni.

A továbbiakban kerülhet sor a fókusz megértésének előkészítésére. A tanulók egy példásor alapján következtetik ki, hogy melyek azok az esetek, amelyekben az állítmány megelőzi a módosító vonzatot (a felszólítást, tagadást, kérdést tartalmazó különböző szórendű mondatokat Venn-diagramokban helyezik el). A kívánt igező–ige sorrendet felrúgó gyermeknyelvi példákat és magyarul tanuló külföldiek megnyilatkozásait kell kijavítaniuk, és saját szavaikkal megmagyarázniuk a hiba okát.

Majd a kérdésekkel foglalkoznak tovább. A gyerekek egy drámapedagógiából ismert játékot játszanak csoportban: az egyikőjük elkezd egy történetet, a többiek pedig minden egyes részletre rákérdeznek kiegészítendő kérdésekkel. Miután mindenki sorra került a csoportban, megvizsgálják néhány példán a módosító vonzat helyét a kérdő mondatokban (pl. *Mikor mentél el? Hová mentél el? Milyen könyvet olvastál el?*). Később egy aktuális hírt kell elolvasniuk, és páronként kérdőszavas és eldöntendő kérdéseket kell feltenniük a szöveghez, megvizsgálni a kétféle kérdésre adható legrövidebb válaszokat, valamint összehasonlítniuk a kétfajta kérdés szerkezetét.

A tagadással kapcsolatban érdemes Darvasi László *Trapiti* című meseregényét olvastatni. A bizurr-mizurr névre hallgató szereplők ugyanis minden állítást tagadással fejeznek ki, és minden tagadást állítással. (Lásd a mellékletben). A tanulók visszaalakítják a mondatokat magyarra vagy bizurr-mizurr interjú játszanak. Majd az interjú mondataiban vizsgálják meg a módosító vonzat és az állítmány helyét, és vonjanak le következtetéseket. Majd a tagadott mondatokat összehasonlítják más negatív tartalmú mondatokkal (pl. *Ritkán gondolok rád.*). Megkeresik a tagadó mondatok szerkezetéhez hasonlókat, és maguknak is alkotnak ilyeneket a megadott mintára.

Az óra végén bonyolult nem-semleges mondatokat alakítanak semleges mondattá, majd az összetevőket egyszerűsítik. Reflektálásként pedig megindokolják, egyetértenek-e a következő állítással: *A módosító vonzat a mondat átváltozóművésze.* A házi feladat lehetne Erdős Virág verséhez hasonló szerkezetű vers készítése pl. *A rapper dala* címmel.



### 3.3.3.5. Határozói vonzatok és szabad határozók

A határozók című fejezet kezdődhet a Makám együttesnek *A nyúl álma* című dalával. A vers ritmusos, rímes, jól szavalható, a mondatok vonzat- és szabad határozókat is tartalmaznak. Az álom témája kedvelt a gyerekek körében, ráhangolódásként elmesélhetnék padtársuknak emlékezetes álmukat.

A jelentésteremtés mondatok befejezésével indul (pl. *Juli álmodott...Mari néni találkozott ...A férfi beleszeretett...stb.*), majd azt beszélük meg csoportban a gyerekek, mi a közös a kipontozott helyeken álló összetevőkben. Ugyanezt a gyakorlatot aztán a tanult idegen nyelvi példákkal is elvégzik (pl. német *Tante Maria trifft sich..., Der Mann verliebt sich...*) Ezután kerülhet sor a vonzat fogalmának felelevenítésére, esetleg más idegen nyelvi példákkal való összehasonlításra egy vonzattáblázatban. A gyerekek kérdések segítségével megvizsgálják, hogy az új összetevő milyen szófajú mondatrésznek a bővítménye, és maga milyen szófajú a fenti példákban. Az új összetevőt a tanár nevezi meg, majd felhívja a figyelmet arra, hogy a határozó definíciója a fejezet végére finomodni fog.

A gyerekek előveszik az első nagy fejezetben készített táblázatukat, és minden csoporttag olyan igét keres, amelyik adott esetraggal ellátott főnevet kér maga mellé. Az igét az *Activity* játékhoz hasonlóan el kell mutogatniuk a többieknek. Aztán az igét körbeadják, és a csoporttársaknak mondatot kell alkotni az igével és az esetragos főnévvel. A mondatokból összefüggő történetet kell kerekíteniük kreatív írásgyakorlatként.

Egy példasor alapján arra is rájönnek, hogy határozója nemcsak igéknek lehet, hanem mellékneveknek is. Még egyszer visszatérnek a vonzat fogalmára, és a tanári magyarázat segítségével megértik, hogy a vonzatot egy összetevő feje kéri maga mellé a mondatban, idegen nyelven tanulva ezeket mindig az összetevő fejével együtt kell megtanulni. Itt kerülhet sor a magmondat fogalmának tisztázására is.

A következőkben idegen nyelvűek rontott mondatait kell kijavítaniuk a megfelelő vonzattal, de a fejezetben alkalom nyílhat a különböző nyelvváltozatok tematizálására is (pl. nyelvjárási szövegekből vett részleteket dolgoznak fel a gyerekek, amelyekben a magyar sztenderdtől eltérő esetragos bővítmények szerepelnek, pl. a csángóban: *A gyerekek nekem szöknék, de én nem hagyom ám.; Lássuk hogy fognak tanulni (a gyerekek), remélem városra (mennek tanulni). ; Itt ültünk a városban mi is.*<sup>114</sup>). A gyerekek maguk is kereshetnek a nyelvváltozatokban a sztenderdtől eltérő határozóhasználatot.

Ezután szabad és határozói vonzatos mondatokat kapnak a diákok. A feladatuk az, hogy karikázzák be azokat az elemeket, amelyeket meg kellene tanulniuk az igével együtt, ha külföldiek volnának. Ha a gyerekek között nincsen egyetértés, akkor a tanár elmondja, hogy a nyelvészek sem dolgoztak még ki tökéletes tesztet a határozói vonzatok és a be nem keretezett szabad határozók elkülönítésére.

A fejezet elején szereplő vers jó példa arra, hogy névutós főnév és ragos névmás is betöltheti a határozói szerepet, a tanulók tehát a versszöveg elemzése után kiegészítik a határozóról szóló definíciót. A feladatokat mondatalkotás követi, a gyerekek magmondatokat bővítenek tetszőleges számú szabad határozóval. A határozókat az ágrajzon is ábrázolják, miután nem-semleges mondatokat semlegessé alakítottak. Levezetésként olyan humoros történeteket olvashatnak, amelyben a humor forrása a vonzat- és szabad határozó felcserélése. Példa rá Rejtő fent említett regényének második fejezete:

– Szülei élnek?

– Az anyám.

---

<sup>114</sup> Saját gyűjtés (Pusztina, 2006)

- Az apja mibe halt meg?
- Búcsúba. Heveny lövöldözés meg minden ilyesmi...

vagy a következő vicc:

- Hányasra vizsgáztál?
- Kettesre.
- Miből?
- Kegyelemből.

A tanulók reflektálásként hasonlatokat írnak a mondatról, a hasonlatokat pedig indokolniuk is kell. Példa: *Ha a mondat olyan, mint egy iskola/ kert/színház, akkor az állítmány a....., a vonzatok ....., a szabad határozók.....* Házi feladatként esetragos névszókhoz keresnek állítmányokat a gyerekek, amivel történetet kell írniuk.

### 3.3.3.6. Két összetevő vagy három? Az állítmány-kiegészítő, részösszefoglalás

Az állítmánykiegészítőről szóló fejezetet Kiss Ottó: *Szép Oláhné* című gyermekversével lehetne indítani. A vers egyszerű szerkezete mellett humoros, ez motivációnövelő lehet. Érdekes vele foglalkozni később is, akár kreatív írásgyakorlatként (Hogy megtudjuk, milyen, amikor Oláhné nem dolgozik, az életrajzát, a blogját és a facebook-profilját kellene megírni, megszerkeszteni a gyerekeknek csoportban.)

A vers elmondása után csoportos feladatokat kapnak a diákok: az egyik csoporttag bekeretezi az igét a versben, egy másik múlt időben meséli el Oláhné történetét, a harmadik feltételes módban, a negyedik pedig megírja Oláhné monológját. A csoport ezután egyeztetni az eredményt: a tanulók megvizsgálják, hogyan változott meg a szöveg jelentése és a mondatok szerkezete.

Később a tanár jelen idejű, kijelentő módú igét és állítmánykiegészítőt tartalmazó mondatokat ad a gyerekeknek idegen nyelvi fordításokkal és annotációkkal együtt (a német és az angol mellett pl. beás, finn, horvát példa is szóba jöhet, pl. *Das Mädchen ist schön./The girl is beautiful/ Fátá aj frumasză / Tyttö on kaunis./ Djevojka je lijepa*<sup>115</sup> 'a lány szép'). A gyerekek feladata volna a magyar mondatok összehasonlítása az idegen nyelvi mondatokkal, és annak megfogalmazása, hogy mit gondolnak, mi lehet a magyar mondatokban az állítmány.

A következőkben tanári magyarázattal értik meg a kopula *van* működését, és ágrajzot is készítenek egyszerű kopulaigés mondatokhoz. Ezután összegyűjthetik, hányféle mondatban lehet az állítmány a létige, néhány mondatot le is fordítanak a tanult idegen nyelvre.

A fejezet végén a biológia tankönyvből elolvashatják néhány állat- vagy növényfaj jellemzését, és megállapítanak, hogy milyen típusú szövegekben szerepelnek gyakran állítmánykiegészítő mondatok. Az állítmánykiegészítő szerepét maguk is kipróbálhatják: egy társukat kell szóban leírniuk úgy, hogy a többiek rájöjjenek, kire gondoltak.

Mivel az állítmánykiegészítőről szóló az utolsó fejezet, amely a mondat szintjén előforduló bővítményeket vizsgálja, részösszefoglalásként a gyerekek csoportmunkában az eddig megismert bővítményeket rendszerezhetik: a sorképző osztályozást gyakorolhatják (mondatrész > bővítmény > vonzat > határozói vonzat), Venn-digramokat és táblázatokat készíthetnek, gyakorolhatják a magmondatok megtalálását, a mondatbővítést, a nem-semleges mondatból semleges mondattá alakítást, az összetevők megkeresését, a

<sup>115</sup> A finn példa Karlson (2007) alapján íródott, a horvát példa forrása Mihaliček (2012).

mondatépítést, vonzat és szabad határozó elkülönítését valamint az ágrajzok készítését. Az órán a mondatépítő gyakorlatok mellett helyet kaphat a kreatív írás is: képregény képeit kell sorrendbe tenniük, majd megadott szavakból történetet vagy párbeszédet kell írniuk hozzá. Villamosszék módszerével pedig különböző mondatrészek bőrébe bújva ismételhetik át a mondatrészekről tanultakat. A tanóra alkalmat ad a hiányosságok feltárására és órai munka értékelésére (a diák értékeli saját magát, a csoportok egymást, a tanár a csoportokat)

### 3.3.3.7. A névelő mint meghatározó vonzat

Az összetevők belső szerkezetének vizsgálatát érdemes a meghatározó vonzattal kezdeni. Romhányi József állati apróhirdetési kiválóan felhasználhatók a névelő szerepének megértésére, ezekhez a gyerekek illusztrációkat is készíthetnek. Majd alanyt, állítmányt és tárgyat tartalmazó mondatokat kapnak, mindegyiket semlegessé kell alakítaniuk. A mondatok között az a különbség, hogy egy részükben névelős a tárgy, másik részükben nem. A tanulók megfigyelik a tárgy helyét a semleges mondatban, összehasonlítják a mondatok jelentését (pl. *Az igazgató titkárnőt keres. Az igazgató keresi a titkárnőt*), és rövid párbeszédet írnak csoportonként mindegyik mondatpárhoz. Ezután ábrázolják a mondat szerkezetét, és a tanár megismerteti a gyerekekkel a meghatározó vonzat fogalmát. Megállapítják néhány példa alapján, hogy a meghatározó vonzat minek lehet bővítménye, majd halandzsamondatok és egy igeragozási táblázat segítségével felfedezik a tárgyas ragozás és a meghatározó vonzatos tárgy közötti összefüggést. Feladatuk lenne az is, hogy cseréljék ki a meghatározó vonzatos tárgyat úgy, hogy az ige ragozása ne változzon, így tisztáznák a tárgyesetű névmások viselkedését is.

A névelőtlen tárgyak mellett névelőtlen határozókat is vizsgálnak a tanulók, előkerülhetnek a prediktív használat miatt többértelmű mondatok. A gyerekek felismerik a kétértelműséget kérdések segítségével, majd kipróbálják, működnek-e ezek a mondatok meghatározó vonzatos határozókkal, pl. *Jani betegen vitte haza a fiát. Szemüveg nélkül alig ismertelek meg. A boszorkány hang nélkül engedte haza a kis hableányt.*

A gyakorlatsort a névelőtlen alanyos mondatok elemzése zárja. A gyerekeknek mondatokat kell kiegészíteniük és összehasonlítaniuk (pl. *Fiú nyert meg a versenyt, és nem.... A fiú nyerte meg a versenyt, és nem...*), majd a meghatározó vonzatos alany és a tulajdonnévi alany hasonlóságait kell feltárniuk példasor és szemponttáblázat segítségével.

Később angol példákat elemeznek, hogy megtalálják, hol van különbség az angol és a magyar meghatározó vonzat használatában. Minta:

- (41) *The Pope is visiting Russia.* 'A pápa Oroszországba látogat'
- (42) *The moon is very bright tonight.* 'A hold nagyon fényes ma éjjel'
- (43) *She is the tallest girl in the class.* 'Ő a legmagasabb lány az osztályban'
- (44) *Did you see the car?* 'Láttad (azt) az autót?'
- (45) *English people drink a lot of tea.* 'Az angol emberek sok teát isznak'
- (46) *I go to church every Sunday.* 'Minden vasárnap templomba megyek'

Érdekes lehet a beás (román) vagy a horvát vizsgálata is, ahol a névelő toldalékként szerepel (pl. beás *kupil-u* 'a fiú', *fát-á* 'a lány', a végződés a nemet is mutatja)

A fejezet végén a gyerekek feladatot állíthatnak össze a meghatározó vonzat gyakorlására külföldiek számára, és kilépőkártyán fogalmazhatják meg reflexióikat. Házi feladatként pedig visszatérhetnek az apróhirdetésekre: mindenki egy rá jellemző apróhirdetést írna, ebből a többiek a következő órán rájöhetnének, hogy ki adta azt fel. Az írásgyakorlat mellett ez ön- és társismereti feladat.

### 3.3.3.8. A jelzők

A jelzőről szóló órák jó bemelegítő gyakorlata lehet az a memóriafejlesztő feladat, amikor a tanár által megadott magmondatot kell láncban egyre több szóval bővíteni a gyerekeknek. Majd magmondatokból készítenek egyetlen bonyolultabb mondatot, akár szóban is (ez a feladat burkoltan arra is utal, hogy minden jelző mögött egy állítás rejlik).

(47) *A lány ügyes.*

(48) *A lány talpraesett.*

(49) *A csapat csöpög*

(50) *A lány megszereli a csapatot.*

(51) → *Az ügyes, tapraesett lány megszereli a csöpögő csapatot.*

A tanulók ezután olyan, a helyesírással is összeköthető humoros feladatot kapnak, amelyben jelzős összetett szópárokhoz kell illusztrációt készíteniük és mondatba foglalniuk (pl. *használt autókereskedés* és *hasznáلتautó-kereskedés*, *őslény kutató* vagy *őslénykutató*, *felső ház* vagy *felsőház*).

Megtanulják a jelző fogalmát, ezután nem-semleges mondatokat alakítanak semlegessé, és megfigyelik, történik-e közben valami a jelzővel. Majd néhány egyszerű mondat ágrajzát is megrajzolják tanári segítséggel. Ezután hibás ágrajzokat kapnak, amelyeken a jelző a meghatározó vonzat előtt vagy a fej után áll. A feladat: észrevenni és kijavítani a hibát, majd megfogalmazni a jelző helyére vonatkozó szabályt. Összehasonlíthatják az *egy* jelző és a meghatározó vonzat használatát és szórendi helyét például „lyukas szöveg” segítségével. Ehhez lehet használni például a művészettörténet tankönyvet, szövegalkotási feladatként pedig a gyerekeknek maguknak kell a képről leírást készíteniük.

Példa a Wikipédia szócikke alapján<sup>116</sup>

*Ahol szükségesnek tartod, egészítsd ki a szöveget a meghatározó vonzattal vagy egy minősítő jelzővel!*

*Rembrandt ... Frans Banning Cocq kapitány milíciája című festményt 1640 és 1642 között festette. ... festményt később Éjjeli őrzőjáratnak nevezték, mert felfedezésekor már annyira megviselte ... idő, hogy szinte felismerhetetlen volt, és éjszakai jelenetnek tűnt. Megtisztítása után jöttek rá, hogy ... csapat muskétást ábrázol, akik ... sötét udvarból kilépnek ... vakító napsütésbe. ... kép címét azonban ezután sem változtatták meg.*

*... mesternek... művét ... Kloveniersdoelen ... új nagytermébe szánták, amely ...városi milícia muskétásainak ... csapata volt. Rembrandt eltért ... hagyománytól, amely azt írta elő, hogy ... festménynek hivatalosnak kellene lennie. Ennek inkább ... tablószerű kép felelt volna meg. Ehelyett Rembrandt azt ábrázolta, ahogy ... csapat küldetésre indul (hogy ez ... átlagos őrzőjárat vagy valamilyen különleges esemény, vitatott). ... új megközelítést nem fogadta osztatlan siker, főképp azok elégedetlenkedtek, akiket ... jelenet háttérében, rosszul látható helyeken örökített meg.*

A kijelölő jelzőt be lehet vezetni népi táncszókkal, csúfolókkal (pl. *Kicsi nekem ez a ház*, *kirúgom az oldalát*, *kicsi nekem ez a terem*, *a fejemet bele verem*. *S ez a lábam*, *ez, ez ez, jobban járja, mint emez*. *Ez az utca* *tekervényes*, *ez a leány* *jaj*, *de kényes*. *Jaj*, *de sáros*

<sup>116</sup> <http://hu.wikipedia.org/wiki/Rembrandt> (2013. július 18.)

*ez az út, vót szeretőm, de megunt.*) Ez a műfaj azért is szerencsés, mert rövid, humoros, ritmusos, és a csúfolók mintájára lehet öncsúfoló rigmusokat írni. Ha a tanár is ír magáról ilyen csúfolót, és aztán egy kalapba dobva a gyerekeknek kell eldönteni, kinek a versét olvassák, társismereti feladat lehet belőle.

Ezután térhetnének rá a mondatok szerkezetének vizsgálatára, a kijelölő jelző fogalmának bevezetésére és néhány ágrajz elkészítésére. A gyerekek összefoglalásként átalakító gyakorlatokat végeznek: először hátravetett határozót jelzővé alakítanak (*Ádám olvasta a könyvet a sünökről* → *Ádám olvasta a sünökről szóló könyvet*), majd megvizsgálják, hogy az átalakítás fordítva is lehetséges-e. Ezt elvégzik a tanult idegen nyelven is, megfigyelik a balra és jobbra bővítés jelenségét. Később vonatkozó névmással bevezetett alárendeléseket kell jelzőkké alakítaniuk, illetve jelzői mondatokat alárendelésekké minta alapján. Itt el lehet oszlatni azt a tévedést, hogy az egyszerű mondatot könnyebb megérteni, mint az összetettet. Pl. *A fiú, aki minden szünetben vicceket mesél, nagyon tetszik a barátnőmnek.* → *A minden szünetben vicceket mesélő fiú nagyon tetszik a barátnőmnek.* A feladat tanulságai jól hasznosíthatók az összetett mondatokról szóló fejezetben (érv az alárendelések szabad bővítményi státusza mellett), valamint az utolsó fejezetben, az igenevek kapcsán. A tanulók azt is megbeszélhetik, melyik szerkezetet lehet hamarabb megérteni, és ennek mi az oka.

A házi feladat szövegértéssel és szövegalkotással kapcsolatos: Havasi Attila *Csúf hölgy, kegyed* című írásában kell megkeresni a jelzőket, majd a szöveget facebook-stílusban átírni.

### 3.3.3.9. A birtokos

Lackfi János *Hófogók* című verse Kosztolányi versét idézi, számtalan birtoklásmondatot tartalmaz. Az előző fejezetekben szereplő versekkel ellentétben nem a humor játssza benne a főszerepet, de könnyen érthető, a csekély irodalmi utaláshoz kell csak magyarázat. A vers Kosztolányi anapesztusát megfordítva daktilusos ritmussal is olvasható, ezt mint szabályt fel is lehet fedeztetni a gyerekekkel, a verslábak megnevezése nélkül (pl. ilyen feladatokkal: *Kopogd el a vers ritmusát! Hasonlítsd össze a sorokat! Írd le képlettel!*) A vers ritmikai minta is lehet saját vers alkotására *Mi mindenem van* címmel.

Ezután a gyerekek gondolattérképen gyűjtik össze a birtoklás kifejezésének lehetséges módjait. Majd a versükben megkeresik a leggyakoribb ígét, és a birtoklásmondatot összehasonlítják kopulaigés mondatokkal, hogy el tudják különíteni a kétféle állítmányt (*Van kutyám. A kutyám foltos. Volt kutyám/A kutyám foltos volt*). A példákban szereplő állítmányokat a habeo szerkezetet használó nyelvek állítmányaival is összevetik (példák: *I have a car./Ich habe ein Auto. /Van egy autóm. My car is red./ Mein Auto ist rot./ Az autóm piros.*)

A birtoklásmondat témakört egy vicc zárhatja: a vicchez illusztrációt készítenek a gyerekek, és megkeresik a humor forrását. Példa:

- A nyuszika felhívja a hentest:*  
– *Hentes disznófüled van?*  
– *Van nyuszika*  
– *És csirkelábad?*  
– *Van nyuszika.*  
– *És marhanyelved?*  
– *Van nyuszika!*  
– *Hentes hogy te milyen hülyén nézhetsz ki!*

A birtokos vonzat felfedezésére a következő feladatot ajánlom: a gyerekeknek népszerű ifjúsági olvasmányok szereplőit kell összepárosítaniuk jellegzetes tárgyaikkal, majd mondatot alkotniuk (pl. *Harry Potter baglya fehér. Ron patkánya gyorsan szalad. Hermione és Ginny könyvei rendben sorakoznak a polcon*), valamint magyar birtokos toldalékokat hasonlítaniuk idegen nyelvi példákkal (pl. *a kutyám – my dog, mein Hund*). Megállapítják, melyik a birtokos az egyes példákban, és tanulságaként megfogalmazzák, hogy a birtokos személyére a magyarban toldalék utal. Ezután lehet bevezetni a birtokos vonzat fogalmát.

Majd rövid és hosszú birtokosokat tartalmazó mondatokat kell megvizsgálniuk a gyerekeknek, és felfigyelniük a különbségre a két birtokos szórendi helye között. A különbséget ágrajzon is tükröztetik. A szórenddel foglalkozó feladatsort nem-semleges mondatok semlegessé alakítása zárja (mondatok élén álló hosszú birtokossal).

A birtokossal kapcsolatban érdemes legalább egy feladat erejéig kitérni a tranzitív igékből –*Ás* képzővel alkotott szerkezetekben a birtokos többértelműségére humoros példák segítségével (pl. *Az oroszlán simogatása veszélyes.*)

A birtokos témakörhöz kapcsolható a pletykajáték szituációs gyakorlat. A gyerekeknek az aktuális kötelező olvasmány szereplőiről pletykálnak, vagy ajánlót írnak kedvenc fejezetükről a szappanoperák stílusában, műsorújságban szereplő ajánlókat mintaként használva.

Házi feladatként kaphatják Erdős Virág verspárját (*Dal a szétköltözésről, Dal az összeköltözésről*), amelyben meg lehet keresni a birtokos névmásokat és összehasonlítani az idegen nyelvi mondatokkal. A verset később is fel lehet dolgozni osztályfőnöki órán a párkapcsolatok témakörben.

### 3.3.3.10. Mellérendelt összetevők és az értelmező, összefoglalás

Az értelmező azért került a koordinált összetevőkkel egy fejezetbe, mert a mondatelemzés nagyon hasonlóan kezeli a két jelenséget formai alapon: mindkettő fej nélküli szerkezet, amelyben az egyes tagok azonos mondatrészi funkciót töltenek be. A különbség pusztán annyi, hogy a mellérendelésben egy kötőszót is találunk, ez pedig jelentéstani különbségekhez vezet.

A fejezethez Kovács András Ferenc *Az ismeretlen bőregér* című versét ajánlom, sok értelmezős szerkezete mellett izgalmas a képi- és hangzásvilága, valamint kiváló szöveg beszédtechnikai gyakorlatokhoz. A vers elmondása után a gyerekek zenét kereshetnek a műhöz, amely visszaadja annak hangulatát.

Ezek után a gyerekek értelmezős szerkezeteket alkotnak több mondat összefűzésével a minta alapján (a mintában az azonosításra és a mellérendelésre utalunk impliciten), pl.:

(52) *A bőregér röpköd.*

(53) *A bőregér álmatlan öregér.*

(54) *Az álmatlan öregér röpköd.*

(55) → *A bőregér, az álmatlan öregér röpköd.*

A tanulók elemzik a kiinduló mondatokat, és megfigyelik, hogy a kész mondatban ugyanazt a funkciót két mondatrész is betölti. Javaslatot tesznek a mondat ábrázolására, majd le is rajzolják az értelmezős szerkezeteket. Ezek után bonyolultabb mondatokban is megkeresik az értelmezős szerkezeteket, és leírják, milyen mondatokra bontható szét az adott mondat (pl. *Juliska és Jancsi találkoztak a banyával, ezzel a nagyon gonosz öregasszonnyal.*) Megfigyelik, hogy nem minden mondat alakítható át, amelyben két azonos szerepű mondatrész található: pl. *Kérem azt az almát, a pirosat.*

A következő feladat hasonló az elsőhöz. A gyerekek megállapítják, mi a különbség az előző feladathoz képest az alábbi átalakításban:

(56) *A kisfiú szereti a mézeskalácsot..*

(57) *Jancsi szereti a mézeskalácsot.*

(58)  $\rightarrow$  *A kisfiú és Jancsi szereti a mézeskalácsot.*

A szabály felfedezése után mondatpárokból mellérendelt összetevőket tartalmazó mondatokat készítenek a gyerekek, és megismerkednek a mellérendelő kötőszó kategóriájával és elemzési kérdéseivel. A soktagú mellérendelést tartalmazó mondatok elemzése arra is rávilágít, hogy a kötőszó helye az utolsó tag előtt van.

A mellérendelés tanításakor érdemes felfedeztetni a többértelműséget humoros mondatok segítségével (pl. *Síró csecsemők és anyukák jöttek el a baba–mama találkozóra. Fákön ugráló opossumok és mamutok menekülnek a jégkorszak elől. Szamár és Shrek felesége ment el a királyi buliba. A rendkívül sötét és félelmetes erdőben Ron húslábú pókkal és manóval találkozott.*) A mellérendelés művelete matematikai műveletekkel is összehasonlítható (az összeadás és a szorzás kommutativitása, valamint a szorzás disztributivitása vizsgálható, ha a matematikai jelek helyére szavakat írunk, pl.  $a + b = b + a$  (*Péter és Mari = Mari és Péter*);  $a(b+c) = ab + ac$  (*nagyon (csinos és ügyes) = nagyon csinos és nagyon ügyes*))

A gyerekek azt is kipróbálhatják, hogy mely kötőszavak tehetők be két összetevő közé. Ezután szövegalkotási gyakorlatként egy reklámszöveget kell írniuk (akár népszerű ifjúsági olvasmányhoz kapcsolva), példa:

*Fred és George el akarnak adni a többieknek egy-két Bogoly Berti-féle Mindenizű Drazsét. Írj reklámszöveget a drazsékhoz, használj minél több jelzős és értelmezős szerkezetet!*

Az óra végén a tanulók megadott szavakból alkotnak mondatot úgy, hogy lehetőleg az a lehető legtöbb mellérendelést tartalmazza. Az óra végén összefoglalják a mellérendelésről tanultakat, és szabályként megfogalmazzák, hogy mely mondatrészeket nem lehet mellérendelni. A mellérendelés egyéb tulajdonságairól a következő fejezetben, az összetett mondatok kapcsán még lesz szó. Házi feladatként a gyerekeknek minden témakörből fel kell tenniük 1–1 kérdést, ez ad alapot az összefoglaló órához.

Az összefoglaló órán a tanulók bemutatják összeírt kérdéseiket, majd csoportban kiválasztanak tíz olyat, amire a csoport minden tagjának tudnia kell a választ. A kérdéseket megbeszéli az egész osztály, a tanár pedig ezek közül választ a dolgozatba. Ezután a Jeopardy (Magyarországon: *Mindent vagy semmit!*) quizjátékhoz hasonló, padosoronkénti versenyben mérhetik össze tudásukat a gyerekek.

A modulnak ezt az egységet témazáró dolgozat formájában lehet számon kérni: a feladatsorban a tanult fogalmak meghatározása és példákkal való illusztrálása mellett átalakító gyakorlatok szerepelnek, valamint olyan kérdések, amelyekre a választ a gyerekeknek indokolniuk kell (pl. *Mi az állítmány a következő mondatban? Indokold is meg a választ!* *Juli ügyes.*) A dolgozatra a gyerekek az érdemjegy mellett szöveges értékelést is kapnak, a tanár az eredmények függvényében tervezheti meg a modul utolsó egységének a tematikáját.

### 3.3.4. A modul harmadik tematikus egysége: Az összetett semleges mondat szerkezete

III. fejezet: Az összetett semleges mondat szerkezete, kitekintés	
Ajánlott óraszám	16
Tematikus egységek	Összetett mondatok: az alárendelés és a mellérendelés elkülönítése (2) Nem mondatrészkifejtő és <i>hogy</i> kötőszavas alárendelések (2) Mondatrészkifejtő vonatkozó névmásos alárendelések (2) Ismétlés, összefoglalás (2) Vitás kérdések a mondatokban (6) Mit tudunk a mondatról? (2)
Ismeretek, tananyagtartalmak	Fogalmak: összetett mondat, alárendelés, nem mondatrészkifejtő alárendelés, mondatrészkifejtő alárendelés, kötőszó, utalószó

13. táblázat: A modul harmadik tematikus egysége

A harmadik tematikus egység az összetett mondatokat tárgyalja, valamint lehetőséget ad a reflexióra. A *Vitás kérdések a mondatokban* című alfejezet tematikáját érdemes úgy alakítani, hogy a gyerekek foglalkozhassanak az őket érdeklő mondatnyi jelenségekkel. Érdemes már a modul kezdetén egy dobozt kitenni az osztályban, amelyben a félév során a tanulók összegyűjthetik a kérdéseiket. Ezért ennek a fejezetnek a tartalmát nem kívánom itt részletesen tárgyalni, csak lehetséges témákra adok javaslatot.

#### 3.3.4.1. Összetett mondatok: az alárendelés és a mellérendelés elkülönítése

Ennek a fejezetnek több célja van az *összetett mondat* fogalmának megtanításán kívül: elemi logikai képességeket, szövegértési, szövegalkotási és helyesírási készséget, képességet fejleszt.

Mindenképpen érdemes olyan szöveggel kezdeni a témakört, amelyből az írásjelek hiányoznak (pl. Varró Dániel: *Nyelvművelés* című írásával). A vesszők és a mondatzáró írásjelek kitétele után gyakoroltatni lehet az értő, hangos olvasást.

Majd mellé- és alárendelő mondatokat kapnak a gyerekek. Először saját intuíciójuk alapján kell két csoportra osztaniuk a mondatokat, a többieknek pedig kitalálni, mi volt a csoportosítási szempont. A teszt megismerése után (mondatok felcserélése mondat elején álló kötőszóval) újra elvégzik a csoportosítást. Ezután különböző egyszerű mondatokból megadott kötőszók, majd instrukciók alapján kell összetett mondatot alkotniuk a gyerekeknek, és megalkotniuk az összetett mondat definícióját.

Célszerű megmutatni, hogy ugyanazt a tartalmat hányféle mondatrenddel és kötőszóval tudjuk kifejezni, szókincsbővítő feladatként pedig minden mellérendelő kötőszóhoz kellene gyűjteni szinonimákat.

Itt kerülhet sor a kijelentés- és predikátumlogikai következtetésnek gyakorlására (*ha akkor, vagy, minden, van olyan* szerkezetekben, bővebben lásd: Vidákovich 2008). A hétköznapi példák után a nyelvre vonatkozó állításokat is lehet vizsgálni, pl.

*Ha a mondatban van két állítmány, és az állítmányoknak önálló vonzatai is vannak, a mondat összetett.*



*A „Peti megfőzte az ebédet, és elmosogatta az edényeket” mondatban két állítmány van, és az állítmányoknak vannak önálló vonzatai.*

*A „Peti megfőzte az ebédet, és elmosogatta az edényeket” mondat összetett.*

A feladathoz tankönyvi szövegeket is felhasználhatunk, megadva csak a premisszákat, hogy a gyerekek kikövetkeztethessék a konklúziót (pl. földrajz vagy fizika tankönyvből lehet részleteket hozni). Ugyancsak jó feladat hiányos premisszákat a konklúziót ismerve kiegészíteni, hibás következtetések felismertetni és kijavíttatni, illetve egyszerű kijelentéseket szerkeszteni meglévő szavakból a premisszákat képletté alakítva. A tankönyvi szövegekhez szövegátalakítási feladatokat is javaslok: ugyanazokat a tankönyvi mondatokat más mondatrenddel, más kötőszóval kell leírniuk a gyerekeknek. Versenyezhetnek is, ki tudja többféleképpen vagy legérthetőbben megfogalmazni a lényegét. Ugyancsak a tankönyvi szövegekhez kapcsolható a mondatokra bontás művelete.

A gyerekek a kötőszavak működését szövegalkotási feladatban is kipróbálhatják. Például olyan történetet kell írniuk, amelyben csak a kötőszavak sorrendje ismert, (1) és (2), de (3). Bár (4), (5). (6) vagy (7), ha (8), és (9), viszont (10).

A fejezet végén ábrájon is ábrázolnak mellérendelő mondatokat, bináris és n-áris kötőszavakat vizsgálnak, valamint vitatkoznak a beékelődő kötőszavak szórendi helyéről. Reflektálásként megfogalmazzák, mire jók a nyelvben a kötőszavak, és a tanult idegen nyelvből példákat keresnek a kötőszavak és a szórend viszonyára.

### *3.3.4.3. Nem mondatrészkifejtő és hogy kötőszavas alárendelések*

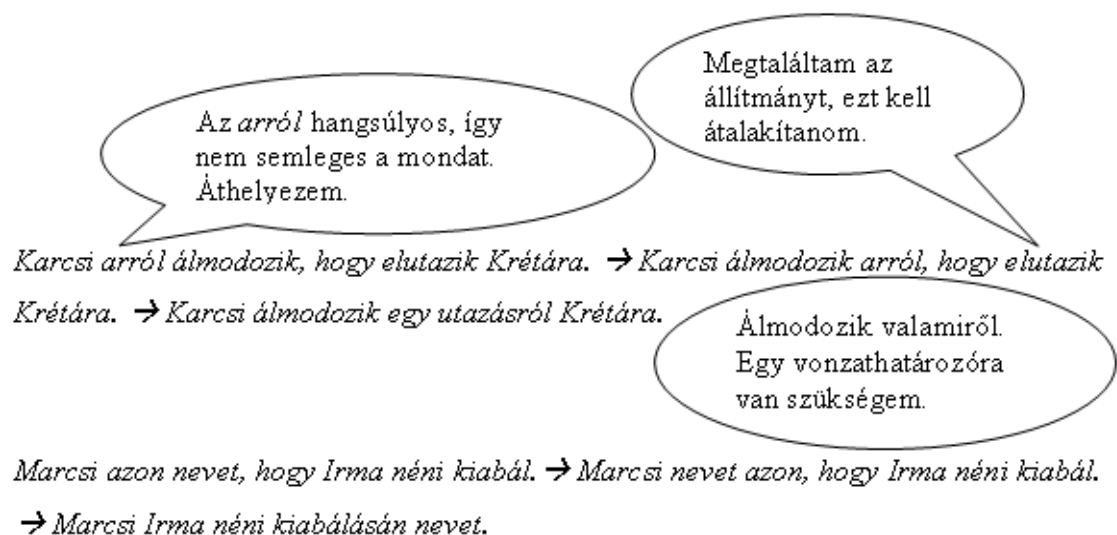
Az összetett mondatok témáját az alárendelés fajtáinak elkülönítése követi. Az órát ismétléssel is lehet kezdeni: a tanulóknak *hogy* kötőszós mellérendeléseket kell kiegészíteniük, pl:

*A múlt órán az összetett mondatokról azt tanultuk meg, hogy...*

*A mellérendelés abban különbözik az alárendeléstől, hogy...*

*A múlt órán az tetszett, hogy...*

Ezután a diákok egy példasor alapján megkeresik, mi a közös a mondatokban, majd semlegessé alakítják, és kicserélik az alárendelést egy főnévi fejű összetevőre (a példákat úgy válogatja a tanár, hogy erre lehetőség legyen). Az átalakításról érdemes folyamatábrát készíteni, az ábrához szövegbuborékokba megjegyzéseket, reflexiókat írni. Példa:



Ezután gyakorolják a művet fordítottját is: főneves szerkezetekből alárendelést alkotnak, megvizsgálják, mi változott a mondatok szerkezetében és jelentésében. A feladatra egyrészt azért van szükség, hogy a gyerekek érezzék, az utalószó és az alárendelő mondat egy összetevőt alkot, másrészt tudatosulnak olyan technikák, amelyek segítik az írásbeli szövegalkotást.

(59a) *Hallottam a hírt Julika elszökéséről.*

(59b) → *Hallottam a hírt, hogy Julika elszökött.*

(60a) *Bízom Mari jóindulatában*

(60b) → *Bízom abban, hogy Mari jóindulatú.*

A semleges mondatokat aztán ágrajzon elemzik a tanulók, és megismerkednek az utalószóval, amelyet maguk definiálnak. A mondatokat összehasonlítják a *bár, mivel* kötőszós alárendelésekkel, felismerik az utalószó hiányát, és megtanulják a *mondatrészkifejtő–nem mondatrészkifejtő* megkülönböztetést.

Majd utalószó nélküli *hogy*-os mondatokat vizsgálnak, érveket hoznak az utalószavak jelenléte ellen és mellett, sok mondaton elvégzik az utalószó beillesztésének gyakorlatát, és ábrázolnak is néhány semlegessé alakított mondatot. Kipróbálják, melyik utalószót lehet elhagyni (példamondatként alanyi, a tárgyi és egyértelműen határozói vonzati utalószavas mondatokat érdemes használni).

A mondatrészkifejtő *hogy* -os mellékmondatokat szövegben is meg lehet kerestetni (például Lakatos István *Dobozváros* című meseregényének egyik fejezetében. A feladat nehézsége, hogy a választott szövegben számos nem mondatrészkifejtő *hogy*-os mellékmondatot is találni, lásd a Mellékletben). A szöveghez aztán szövegalkotási feladat kapcsolható: a párbeszédes részeket alárendelő tagmondatokká lehet alakítani. A feladat elkezdése előtt ajánlott közösen összegyűjteni egy fürtábrán, milyen szinonimákat ismernek a gyerekek a *mond /kérd* szavakra, majd maguk írhatnak párbeszédet megadott témára (a megadott szövegből kiindulva például *Családi vacsora* címmel, amit a társuk prózává alakít. A fogalmazások osztályfőnöki órán is felhasználhatók.)

A gyerekek megfigyelik, hogy a felszólító és a kérdő mondatok átalakításakor a mellékmondat igei állítmányának ragozása megváltozik, pl.

(61a) *Péter azt mondta Marinak, hogy szereti.*

(61b) *Péter azt kérdezte Maritól, hogy szereti-e.*

(61c) *Péter azt kérte Maritól, hogy szeresse.*

Az ige ragozásának és a mondatok jelentésének összehasonlításakor érdemes kitérni a mellékmondatok feltételezett alanyára. Az ilyen mondatokat azonban ágrajzon nem ábrázoljuk, és explicit szabályokat sem fogalmaztatunk meg. Az idézéssel kapcsolatban helyesírási gyakorlatok is végezhetők, idegen nyelvet magas óraszámú tanuló osztályoknál pedig akár a függő beszéd témaköre is előkerülhet.

A névmási utalószavakat aztán a tartalmas névszókkal hasonlítják össze a gyerekek, számos mondaton kipróbálva az átalakító gyakorlatot:

(62a) *Az öreg azt kérdezte Zalántól, hogy megpucolja-e a hagymát.*

(62b) *Az öreg azt a kérdést tette fel Zalánnak, hogy megpucolja-e a hagymát.*

Utolsó feladatként térhetünk rá a kötőszó elhagyhatóságára, a gyerekeknek egy szövegben kell megkeresniük a ki nem tett kötőszavakat, majd saját fogalmazásukban kell megkeresniük azokat a mondatokat, amelyekben a kötőszó elhagyható.

### 3.3.4.2. Mondatrészkifejtő vonatkozó névmásos alárendelések, ismétlés, összefoglalás

A vonatkozó névmással foglalkozó fejezetet be lehet vezetni a következő, ön- és társismerettel is kapcsolatos feladattal: a gyerekek kártyákra írt befejezetlen kifejezéseket húznak, amelyet aztán személyes érdeklődésüknek megfelelően kell kiegészíteniük. A kiegészítést indokolniuk is kell. Ez a feladat osztályfőnöki órán is kiválóan alkalmazható, elindíthat beszélgetőkört, így könnyen kialakulhat a pozitív légkör a tanórán.

Például:

*Egy könyv, amely mindig felvidít: ....*

*Egy film, amelyre mindig emlékezni fogok: ...*

*Egy esemény, ami fontos számomra: ...*

Ezután a fenti kifejezéseket mondatba kell foglalniuk a gyerekeknek, és megindokolniuk, szerintük alá- vagy mellérendelésről van-e szó. Majd jelzős szerkezeteket alakítanak át vonatkozó névmásos alárendeléssé a minta alapján, valamint alárendeléseket alakítanak jelzőkké. Megfigyelik, hogy nem minden esetben lehetséges az átalakítás, de szabályt ezzel kapcsolatban nem kell megfogalmazniuk. Azt viszont igen, mi következik abból, hogy a jelzők és a vonatkozó névmásos alárendelések között ilyen szoros a kapcsolat (az alárendelés is névszói fejű összetevő szabad bővítménye, akár csak a jelző). Ki lehet térni a megszorító–nem megszorító alárendelés különbségeire, a megértéshez érdemes képeket is használni.

A tanulók ezután egy példasort kapnak, amelyben kiemelik az utalószót, és kipróbálják, el lehet-e hagyni. Ajánlott szándékosan olyan mondatokat is beilleszteni, amelyek többféleképpen érthetőek, többféle utalószóval kiegészíthetők, hogy a gyerekek ne mechanikusan végezzék ezeket a műveleteket.

Szemponttáblázat segítségével összehasonlíthatók a vonatkozó névmásos és a *hogy* kötőszavas alárendelések, így a gyerekek kísérletet tehetnek az *alárendelő mondat* fogalmának önálló meghatározására (szempontok lehetnek: kötőszó, illetve annak hiánya, a kötőszó helye, a mellékmondat helye, szerepe, utalószó). Ezután kerülhet sor ágrajzok készítésére, egyszerű alárendelések ábrázolására.

A következőkben bonyolult, többszörösen összetett és beágyazott alárendeléseket kapnak a gyerekek, amelyeket több egyszeres alárendelésre kell bontaniuk. Tankönyveiken kívül kiváló példákat ad erre a sajtó, illetve egyes hivatalos iratok is, a feladat szövegértési képességet fejleszt. A témát érdemes helyesírási feladatokkal is összekötni, például az

előző fejezethez hasonlóan szépirodalmi szövegben pótolhatni az írásjeleket. Az írásjelek körét bővíthetjük gondolatjellel, kettősponttal, mintaként szolgálhat Varró Dániel verse (*Vers az elektronikus levelekről, amiket váltunk*). Ennek kapcsán helyesírási problémaként merülhet fel az *ami–amely* megkülönböztetés: szinte bizonyos, hogy a tanulóknak élnek nyelvművelő tévhitük a szerkezettel kapcsolatban. Nádasdy szövegeinek (2001) feldolgozásával ezeket el lehet osztani.

A fejezet utolsó felében ki lehet térni a tanult idegen nyelv alárendeléseire. Különösen érdekes az angolban a vesszőhasználat, a németben pedig a hangsúlyozás változása a megszorító alárendeléseknél. Morfológiai szempontból lehet tárgyalni a vonatkozó névmásokat, összevetve az angol és a német változatokkal. A kérdő és a vonatkozó névmás összefüggéseit lehet itt felfedeztetni (ha az alaktani részből kimaradt volna). Levezetésként pedig képrejtvényeket adhatnak egymásnak a gyerekek: alárendelő mondatok tartalmát kell képben megjeleníteniük, amit a társuknak kell megfejtetni. Házi feladatként úgynevezett abszolút viccek mondatait elemezhetik, ezek mintájára maguk is alkothatnak vicceket (pl. *Ki az abszolút udvarias ? Aki átadja a helyét a fáradt olajnak.*)

Az ismétlésben csak az összetett mondatokról lesz szó: a gyerekek átalakító gyakorlatokat végeznek, képregények egyes képeihez írnak mondatokat, ezeket összetett mondatokká fűzik, elkezdett mondatokat fejeznek be, hibás ágrajzokat javítanak ki, és logikai példákat oldanak meg. Lyukas szöveget kapnak, amelyben a kihagyott kötőszavakat, vonatkozó névmásokat kell pótolniuk, és táblázatot készítenek az összetett mondatok fajtáiról és tulajdonságairól. Az összetett mondatok megértését rövidebb összefoglaló dolgozattal lehet mérni.

#### 3.3.4.4. Vitás kérdések a mondattanban

Ez a néhány tanóra alkalmat ad arra, hogy az eddig tanultakat ismételjék a gyerekek, a dolgozatok tanulságait részletesebben megbeszélhessék, az ismereteket pontosíthassák, vagy gyakorolhassák azokat az átalakításokat, amelyekkel nehézségeik voltak. Ez különösen lassabban haladó tanulók esetében indokolt.

Az utolsó fejezetben olyan jelenségekre is jut idő, amelyekről a semleges mondatok kapcsán eddig nem esett szó. Átlagos képességű gyerekekkel kiemelten lehet foglalkozni a szóképzéssel. A gyerekek rövid mondatokat alakíthatnak át infinitívusokká, igenevekké, -*As* képzős szerkezetekké, megvizsgálhatják az igenevek belső szerkezetét és a kiinduló mondatához való hasonlóságát. Ismét szóba kerülhetnek az igekötők (hiszen az igenevek előtt is felbukkanhatnak), a helyesírással összekötve lehet gyakorolni azokat az eseteket, amikor az igekötő és feje közé más elem ékelődik. Az igeneves és infinitívusos konstrukciókat más nyelvekkel is össze lehet hasonlítani, bevezethetjük a segédige fogalmát, és beszélhetünk meghatározásának nehézségeiről.

A melléknévi igenevek kapcsán lehet szó arról, hogy nem minden igéből lehet mindegyik igenevet képezni, a tanulók felfedezhetik az elő- és utóidejűséget, ezt szövegértési és szövegalkotási gyakorlatokkal lehet kiegészíteni. Az -*As* képzős alakoknál pedig ki lehet térni az eredmény–esemény jelentés különbségeire, természetesen mindezt a tematikus szerepekre való utalások nélkül, mondatba foglalásos gyakorlatokkal.

Ugyanígy tematizálni lehet a mondatok és az összetett szavak szintaxisának hasonlóságait.

Elő lehet készíteni a nem-semleges mondatok elemzését is: felbukkanhat a tagadószó és a társalgásjelölő a mondatokban, ezeknek a mondattani szerepéről is lehet vitatkozni. A nyelvészeti diákolimpia feladataihoz hasonló mondattani példákat lehet hozni más, ismeretlen nyelvekből. A félév közben felmerült nem egyértelmű esetekből is lehet válogatni egy csokorra valót (mindabból, ami a 3.2. fejezet szerint ellentmondásossága miatt nem része a törzsanyagnak).

Ha az osztályban igény van rá – különösen érdeklődő gyerekek esetében – lehet szervezni minikonferenciát: a tanár által javasolt szakirodalmak alapján vitatott magyar mondattani jelenségekről vagy más nyelvek mondattanáról készíthetnek kiselőadást az önként jelentkezők. Ebbe a szülőket is be lehet vonni. Dönthetnek a tanulók úgy, hogy beülnek szabadegyetemi nyelvész előadásra, vagy hívhatnak előadót, nézhetnek videót a Mindentudás Egyeteme sorozatból, amit aztán közösen értelmeznek.

Ezeket az órákat érdemes a gyerekekkel együtt megtervezni, a javaslatokról megszavaztatni őket, hogy gyakorolhassák a felelős döntéshozást is. A többi fejezethez hasonlóan itt is lehet differenciálni, sőt, talán ez a legalkalmasabb fejezet arra, hogy mindenki megtalálja a saját képességének megfelelő feladatot, például egy feladat-rally keretében. A fejezetben az értékelés a választott témától és feldolgozási módtól függ.

#### *3.3.4.5. Mit tudunk a mondatról?*

A legutolsó órák keretbe foglalják a modult, hiszen az első óra indult ugyanezzel a kérdéssel. A fejezet nem tartalmaz új ismeretet, de nem is pusztán összefoglalás. Itt a tanulók saját maguk számára fogalmazhatják meg, mit tanultak a modul során a mondatról. Interjút készíthetnek egymással arról, melyik fejezet, feladat, szöveg tetszett nekik a legjobban; az interjúkból, reflexiókból újságot szerkeszthetnek. Hozhatnak a mondattannal kapcsolatos cikkeket, amelyeket szeretnének megbeszélni (a tanár által javasolt listából. Különösen ajánlottak a [www.nyest.hu](http://www.nyest.hu) szövegei). A reflexiókból összeállíthatnak óriásplakátot. Mindenképpen érdemes arra kérni őket, hogy hozzák el kedvenc daluk szövegét. A dalszöveg mondatait elemezve rádöbbenhetnek, mit tudnak már a mondatokról, és mi minden vár még rájuk. Ugyancsak ebben a szakaszban kerülhet sor a bemeneti kognitív teszt megismétlésére, a fejlődés dokumentálására. A tanár szöveges értékelés formájában számol be a diákoknak és a szülőknek az elért eredményről.

## 4. ÖSSZEFOGLALÁS

A bevezető fejezetben vázoltam a dolgozat felépítését és a dolgozat céljait. Céлом volt a magyar grammatikatanítás helyzetének áttekintése, valamint a Medve – Farkas – Szabó (2010) kötetben ismertetett mondatelemzési eljárás elméleti megalapozása, és az erre épülő, 7–8. osztályosoknak szóló tananyag mondattani moduljának kidolgozása.

A második nagy fejezetben a grammatikatanítás helyzetét jártam körül, összefoglalva történetét az intézményes anyanyelvi nevelés születésétől napjainkig. Majd számba vettem azokat a kihívásokat, amelyekkel a grammatikatanításnak szembe kell néznie. Megállapítottam, hogy a grammatika mindig is vitatott területe volt az anyanyelvi nevelésnek, történelmi korszaktól és országhatároktól függetlenül, mind tartalmát, mind módszertanát tekintve. Az általános iskolai tankönyvek elemzése rámutatott, hogy az iskolában tanított grammatika 120 éves alapokon nyugszik, az alternatív programok szemlélete igen kis mértékben került bele az oktatási gyakorlatba. Tanárjelöltek, pedagógusok és általános iskolás gyermekek körében végzett kutatásom pedig igazolta egyrészt a nyelvtan tantárgy népszerűtlenségét, másrészt az újírtásra való igényt.

A fejezet tanulságait is figyelembe véve egy olyan mondatelemzési eljárást javasoltam a harmadik fejezetben, amely szervesen integrálja több mondatelemzési modell szemléletét és technikáját, ugyanakkor erősen épít a jelenlegi iskolai gyakorlatra. A kevert eljárás létjogosultságát a fejezet elején igyekeztem alátámasztani azzal, hogy a magyar nyelvre kidolgozott szintaxismodelleket értékeltem: beépíthetők-e az oktatásba. Úgy találtam, hogy a modellek egyike sem egyszerűsíthető kellőképpen a közoktatás szintjére, ezért van szükség egy újabb mondatelemzés kidolgozására.

Ezután részletesen bemutattam a mondatelemzési eljárás alakulását, a felmerülő problémákat, a használt fogalmak rendszerét. Az iskolai gyakorlattal szemben a formai kritériumokat tekintettem elsődlegesnek, ezek alapján próbáltam meghatározni a mondatrészeket. Így a határozók osztályát csökkentettem, de bevezettem a *vonzat* és a *szabad bővítmény* fogalmát, valamint eddig nem használt bővítményeket is (pl. módosító vonzat, meghatározó vonzat). Az egyes mondatrészek jellemzésénél ütköztettem a szakirodalmak álláspontját, következetes meghatározásokra és egyszerű technikai megoldásokra törekedtem.

Az egyszerűsítés nem minden esetben volt problémamentes. Néhol csak azáltal valósulhatott meg, hogy a tananyagban a tipikus esetekre helyeztem a hangsúlyt, a kivételes, nehezen magyarázható jelenségek egy részét pedig mellőztem. Ahol fontosnak éreztem, felhívtam a figyelmet a kihagyott jelenség érdekességeire, de minden bizonnyal akadnak olyan nyelvi szerkezetek, amelyek elkerülték a figyelmemet, hiszen a legjellemzőbb, szabályosnak tekinthető szerkezetekre koncentráltam. A szakirodalmi áttekintés egyik mondatrész esetében sem volt teljes, számtalan egyéb forrást idézhettem volna még, hiszen az egyes kérdéseknek könyvtárnyi a szakirodalma. Mivel azonban nem volt céлом monográfia írása, a szakirodalmak közül előnyben részesítettem az összegző, nagy műveket, valamint az aktuális tanulmányokat. A dolgozatban a semleges mondat elemzését vállaltam.

A fejezet végén helyet kapó modulterv elkészítésekor a *Nyelv, kommunikáció, irodalom tizenéveseknek* program munkatankönyvei inspiráltak leginkább. Úgy építettem fel a tananyagot, hogy megfeleljen a 2.2.1.1. fejezetben ismertetett képességfejlesztő pedagógia elképzeléseinek. A grammatikát olyan oldalról közelítettem meg, amely a téma szakirodalmában mindezidáig ritkán merült fel: a kognitív képességek fejlesztését helyeztem a középpontba. Ennek érdekében a modult egy tantárgyközi kapcsolatokra és a

gyerekek hétköznapi tapasztalataira építő nagy fejezettel indítottam, amely nemcsak a mondattan tanításához szükséges morfológiai ismereteket tekintette át, hanem kiemelten kezelte a metakognitív stratégiákat is. A modul másik két fejezete a mondatelemzési eljárást oly módon didaktizálta, hogy az ágrajzkészítés és a lexikai ismeretek helyett az életkori sajátságoknak megfelelően a mondatokkal végzett műveletekre alapozott, kihasználta a kortárs irodalom nyelvi sokszínűségét, és összekapcsolta a grammatikát a kommunikációs készségfejlesztéssel. A tananyag tervében folyamatosan jelen voltak idegen nyelvi példák, ezzel segítve a nyelvi tolerancia és az általános nyelvészeti szemlélet kialakulását. A modul egyes fejezeteit óratervhez hasonló részletességgel mutattam be, ugyanakkor jeleztem, hogy a tananyagnak az adott pedagógiai szituációtól függően számtalan változata lehetséges.

Ugyanígy a továbblépés is különféle irányokba történhet: a mondat szerkezetének elemzésre ráépülhet egy jelentéstani–pragmatikai szint, illetve egy diskurzus–szövegtani is. A kognitív nyelvtan viszonyait vagy a generatív nyelvtan diskurzusfunkcióit is szerepeltetni lehet második, illetve harmadik reprezentációs szintként, bővítve a diákok mondatról való ismereteit a közoktatás magasabb fokain.

A dolgozat tehát egy mondatelemzési eljárás alapelveit vázolta, nem hozott azonban bizonyítékot az eljárás hatékonyságára. Ennek egyszerű oka, hogy a feltételek ehhez jelenleg nem adóttak, a dolgozat nem is állítja, hogy az itt vázoltak hatékonyabbak a jelen gyakorlatnál. A cél pusztán annyi volt, hogy egy lehetőség szerint átgondolt koncepciót mutassak fel, megadjam az elméleti alapokat egy kísérleti tananyag kidolgozásához. Hosszú távú terveim között szerepel egy olyan – pedagógusokból, pszichológusból, nyelvészekből, hallgatókból és diákokból álló – csapat szervezése, akikkel a koncepció megvitatása után sor kerülhet egy tananyag (feladatbank, oktatási segédlet) részletének kidolgozására és kipróbálására.

Csapó Benő írásai és Pécsen tartott előadásai megerősítettek abban, hogy a grammatikatanításban még az itt leírtaknál is komolyabban kellene venni a képességfejlesztés pedagógiáját. A nyelvtant nemcsak a szövegértési és szövegalkotási képesség eszközeként, hanem a kognitív képességek fejlesztésének területeként kellene kezelni. Bár úgy tűnhet, ez független az oktatás tartalmi részleteitől, mégis fontos a nyelvészeti tartalom átgondolása is, hiszen minél következetesebb egy rendszer, annál könnyebb általa következetes viselkedésre, logikus gondolkodásra tanítani. A jó átgondolt és szervezett tanterv pedig meg tudja változtatni a diákok attitűdjeit (Csapó 2003a). Hipotézisem igazolására ki kellene dolgozni egy próbafeladatsort, azt online is közzétenni, hatékonyságát a Szegedi Képességfejlesztő kutatócsoport által készített tesztek segítségével értékelni, majd a tanulságokat figyelembe véve módosítani az eredeti elképzelésen.

Megkerülhetetlen feladat a megfelelő tanárképzési program és pedagógus továbbképzési anyagok kidolgozása. Tapasztalataim és nemzetközi felmérések is megerősítik, hogy a tananyagnál is fontosabb a pedagógus személyisége, nézetei. A kísérleti tananyag első változatát mindenképpen érdemes volna nappali és levelezős tanár szakos hallgatókkal, tanítókkal is tesztelni. Különösen fontos, hogy a tanárjelöltek megismerjék a tananyag háttérében álló elveket, elméleteket, a vitás pontokat, merjenek javaslatokat tenni a módosításra, formálják bátran a tananyagot saját gondolkodásuknak megfelelően. A szemléletmódváltás a felsőoktatás szintjén kezdődik.

Ki lehetne dolgozni a program egészét: egyrészt a mondattanon kívül más nyelvi szintekre kiterjesztve, másrészt pedig a közoktatás más szintjeire koncentrálni. Jobban oda kellene figyelni az alsó tagozat utolsó éveire, hiszen bizonyos gondolkodási képességek (pl. a következtetés) ezekben az években fejlődnek (Vidákovich 2008).

A feladatokat online környezetbe kellene tervezni, lehetőséget adva az egyéni fejlődési utak bejárásának is. A tananyagot különböző településtípusok iskoláiban, eltérő szociokulturális háttérű gyerekekkel is fel kellene dolgozni, követéses vizsgálatokat végezni, majd a tananyag népszerűségéről, hatékonyságáról, problémáiról hatástanulmányokat készíteni.

A munka tehát csak most kezdődik.

Remélem, az olvasóban kérdéseket vetett fel a dolgozatom, hiszen célom az volt, hogy elegendő vitaalapot szolgáltatassak a mondattan tanításának megújításához. Elképzelhető az is, hogy kiderül: nem a dolgozatban bemutatott mondatelemzés a leghatékonyabb. Ezzel kapcsolatban hadd idézzem Szépe Györgyöt, aki 1979-ben az anyanyelvi nevelés reformjával kapcsolatban így írt: „Nagyon sokféle lehetősége van az elmélet és a gyakorlati fejlesztés összekapcsolásának. Minden alternatíva elfogadható távlati szempontból, csak egy nem fogadható el: az, hogy addig semmit se tegyünk, amíg teljesen el nem készül egy «mindenki számára elfogadható új nyelvleírás (nyelvtan)».” (Szépe 1979/2011: 264)

Mindenki számára elfogadható nyelvleírás azóta sem született, a nyelvtudomány fejlődése, a grammatikatanításról szóló viták és a hazai nyelvésztaársadalom helyzete nem is valószínűsíti, hogy valaha is sikeres lehet egy ilyen vállalkozás. A grammatikatanítás számára tehát egyetlen járható út maradt: a kísérleté. Egy ilyen kísérlet első állomása ez a dolgozat.



## 5. SUMMARY

The topic of the dissertation is the teaching of grammar to children aged 12 –14. “One of the most problematic fields in Hungarian mother-tongue-education is the teaching of Hungarian grammar, especially from the seventh grade onwards” – Zoltán Kerber concluded in 2002. There is no doubt that the contents and methods of grammar teaching have hardly changed over the past 120 years. Hungarian grammar books are still using the terminology of traditional descriptive grammar; they do not follow the trends of modern linguistics. The achievements of generative grammar are not integrated in the curriculum, even though Hungarian research into syntax is internationally praised (see É. Kiss 2002b).

The aims of the dissertation are

- (1) to give an overview of the status of grammar education in Hungary;
- (2) to elaborate on a new parsing method: to draw up the principles, and to define its terms elaborating on the model published by Medve – Farkas – Szabó in 2010;
- (3) to outline a new concept of a syntax curriculum.

The dissertation has another practical aim too. The intended audience of the text are teacher candidates, and this fact has an influence on the structure and contents of the text. My teaching experience suggests that students must understand the theoretical background of a curriculum to be efficient and reflective teachers. If teacher candidates can learn about the history of grammar education, if they make acquaintance with different models of syntax, and if they can follow the development of a curriculum step by step, they can be able to teach grammar in a constructive way. The selection of the references has been made on the basis of the preliminary knowledge of the assumed readers (i.e. of the teacher candidates). In the dissertation, I prefer the most trusted and cited sources in Hungarian linguistics (handbooks, academic journal articles), and the new results which are published in research papers and dissertations of PhD students.

The structure of the dissertation is as follows. The present chapter is a general introduction with the aim of posing questions about grammar education. Chapter 2 is devoted to the demonstration of the status of grammar in education. Section 2.1 concentrates on the history of grammar education, while section 2.2 presents the challenges of modern times. Chapter 3 demonstrates a new parsing method: section 3.1 deals with modern syntactic models to show which can be used for educational purposes, and how. In section 3.2 a new method is introduced and described for the teaching of simple neutral sentences. The dissertation elaborates on the different techniques of sentence structure representation and proposes definitions for the various terms. The outcome of the research is the parsing itself – an approach close to the so-called Bánréti Programme in its nature (Bánréti – Papp 1990). Consequently, the dissertation is not empirical in its nature, although it is submitted in the framework of an applied linguistic program. Nevertheless, the result is an application: a parsing method and a syntax curriculum outlined in section 3.3. The parsing method is intended to provide teachers with an alternative tool to be used in the teaching of primary school pupils. The method itself is an integral part of a comprehensive curriculum. The most important thoughts are summarized in the last chapter (Chapter 4.) The structure of this summary mostly follows that of the dissertation. The numbering of the tables and the figures begins again with 1.

## 5.1. The status of grammar education

Grammar is and has always been from the beginning a controversial topic in mother-tongue-education, not only in Hungary, but all over the world. Mulroy, who dealt with the teaching of English Grammar in the USA, titled his book *The War Against Grammar* (Mulroy 2003). The establishment view is that the teaching of grammar is a waste of classroom time; it is arbitrary, wanton and does not help children to develop their abilities. Others, e.g. Mulroy himself, argue for grammar education as such that provides an essential background to develop children's reading and writing skills. The history of grammar education shows that this problem has still not been solved until now.

### *5.1.1. The history of mother-tongue-education in Hungarian primary schools – from the point of view of syntax*

The history of Hungarian institutional mother-tongue-education began in the 18<sup>th</sup> century with Maria Theresa's educational reforms. Mother-tongue-education was also regulated at secondary and higher levels; in 1791 the first Department of Hungarian Linguistics was established at the University of Pest under the direction of Professor András Vályi. He wrote one of the first readers in Hungarian. The aim of these books was to teach Hungarian to non-Hungarian speakers in the Kingdom, and to teach Hungarian children how to read and write. Language and literature were taught together (Margócsy 2005).

Contemporary linguistic approaches were integrated into school grammars. Earlier academic grammars had followed the norms of Latin grammars which concentrated on morphology.

It was Zsigmond Simonyi who summarized the results of the debates and blazed a trail in (the writing of) school grammars. Influenced by the German linguist Karl Ferdinand Becker, he marked off the major syntactic functions. He voted for a dependency syntax-based inductive teaching method. However, he did not deal with word order phenomena.

The first decades of the 20<sup>th</sup> century were determined by his works and by the books of József Szinnyi; alternative methods (e.g. the first cognitive grammar by Sándor Karácsony from 1938) could not proceed (Adamikné 2009).

Meanwhile, grammar slowly devalued, and purist tendencies were reinforced, due to the launching of the journal *Magyar Nyelvőr* published under the editorship of Gábor Szarvas. Hungarian literature, however, grew in importance: in 1938 grammar had only been occasionally taught in schools (Hoffmann 1976: 25).

In the middle of the 20<sup>th</sup> century, the newly introduced so-called eight-grade general school separated the teaching of literature from the teaching of language (or Grammar) and made them two different subjects. Other reforms were initiated, first at the conference in 1959 in Pécs.

Following up on new linguistic theories, conferences, books and commissions were brought into being in attempt to renew mother-tongue-education. That is when, for example, the workbooks of the Work Team of Young Linguists (Fiatal Nyelvészek Munkaközössége) based on generative grammar (Csokona 1999) were published. Although the Curriculum of 1978 encouraged the adaptation of traditional grammar, some ideas of alternative curricula were built into the grammar books of the time.

In the 1980s two alternative programs were accepted: József Zsolnai introduced a program under the aegis of communicative competence development; Zoltán Bánréti elaborated on a program based on transformational generative grammar with the aim of

language competence development via heuristic methods (Paksi 2011, Bánréti – Papp 1990).

After the fall of communism in the 1990s, decentralization came into operation in the educational system. The textbook market expanded rapidly, and the first National Core Curriculum came into force (Vágó 1997). The period gave rise to major reforms that resulted in deep changes in Hungarian public education, but the reform of grammar education failed. The alternative programs were losing their popularity; schools could not take the occasion to develop their own curricula (Bárány – Hardi – Molnár 2004).

The PISA assessment in 2000 was a real shock to Hungary, because the official Preliminary Report openly acknowledged the poor results of the Hungarian public educational system, especially in reading comprehension (Vári et al 2002). Therefore, the National Core Curriculum of 2003 turned to focus on key competences, one of which was called Communication in the Mother Tongue. Grammar was de-emphasized.

In the period between 2004 and 2006 so-called program packages were developed as part of the Human Resources Development Operational Program (Kerber 2011a, 2011b). A great number of workbooks were made with the most modern pedagogical approaches in their background. Grammar teaching was also modified: both the contents and the teaching methods were updated, language and literature were taught together. The curriculum provided new perspectives on mother-tongue-education, however, for some (mainly financial) reasons it could not have been as successful as possible, traditional grammar, therefore preserved its longstanding position in schools.

### ***5.1.2. Challenges in grammar education***

The main reason for the inalterability of grammar education is that too many different claims are made on it. It must fulfill the requirements of European educational trends, of the polarized community of Hungarian linguists, of teachers, of children, of the whole society. It must follow the changes of the world, it must be renewed, and simultaneously, it must keep old traditions alive (see Hagemann 2003). In Hungarian grammar education traditions stand first on the list.

#### ***5.1.2.1. Changes in pedagogy***

The prevailing principles in education nowadays are: lifelong learning, competence-based teaching, metacognition, constructivism, cooperative and reflective methods, critical thinking, integrative methods, information and communication technologies...etc. In this section three of them are highlighted as they relate to grammar education.

Grammar was and is today in a subordinate position, it is perceived as a mere tool to improve communicative competences. There are debates on the roles of knowledge (know-what) and ability (know-how): communication falls under the category ability, grammar in general is an example for teaching knowledge (Antalné 2003). Nevertheless, for centuries, grammar had been thought of as work out in the mind and it was considered the basis for logical thinking and for cognitive competences.

According to the results of competence-based criterion-referenced education, cognitive competences are the basic components of a complex personality (competence is a specific system of motives and abilities, i.e. a capability to decide and execute, Nagy 2000a, 2000b, 2003). The following competences belong to the cognitive competences: comprehending relations, analogical thinking, systemizing ability, experiential reasoning and problem solving. The first part of the curriculum presented here focuses on the developing of cognitive competences.

Constructivism is also in connection with cognitive competences: it explains how knowledge is constructed when information comes into contact with existing schemata to adapt to the world (Nahalka 1997). Although the epistemological background of constructivism is different from competence-based pedagogy, its principles are also utilizable in grammar education, e.g.: attention to students' backgrounds and beliefs; discovery, as well as experiential, collaborative and cooperative, project-based learning. The curriculum here is built on this theory, preferring inductive learning and heuristic teaching strategies.

Constructivism also emphasizes metacognition, which can be defined as cognition about cognition. It includes knowledge about when and how to use particular strategies for learning or for problem solving (Veres n.d.). These strategies can be successful in grammar education, if grammar is considered as a subject to improve cognitive competences and skills. To come to the point, grammar education must be changed. According to the theory of Bloom (1956), there are six cognitive domains: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. Traditional education tends to emphasize the lower-order objectives. New grammar education aims to develop the higher domains, and to help children to reach the stage of critical thinking.

#### *5.1.2.2. Hungarian linguistics and grammar education*

In addition to the reforms concerning the teaching methods, grammar education has to be renewed in its content as well with the help of contemporary linguistic theories. Linguistics is one of the sciences which has been changed most radically over the past decade; this period is characterized by a diversity of schools, theories, and approaches (Kiefer 2006b). This diversity has led to discrepancies in terminology, debates, and reciprocal incomprehension. Nonetheless, the vast majority of publications mirror the generative approach, but traditional descriptive grammar also enjoys great has also wide popularity. The differences between modern and traditional grammars are summarized in Table 1. (Tolcsvai Nagy 2002). This dissertation tries to find the common points of the different models, and to syncretize the multiple viewpoints.

<b>traditional grammar</b>	<b>„modern” grammars</b>
language is independent from the person	language competence is important
purist attitude	descriptive
unitary theoretical background	alternatives
creativity means following norms	creativity means discovery of rules
based on Latin grammars	based on international theories
language symbolizes national identity and values	language is a system
the Hungarian language is in the centre	language universals are important

**Table 1: Characteristics of traditional and modern grammars**

#### *5.1.2.3. The status of Hungarian language, a school subject*

The knowledge of language is essential for understanding: this is a fact that cannot be denied. In schools, first language education would have to stand in the centre of education. It is connected with several subjects, e.g. with literature, foreign language(s), mathematics, music and visual communication.

Unfortunately, Hungarian language does not have a remarkable role in education and does not involve interdisciplinarity. In addition to the reforms concerning the teaching methods.

Here two subjects are highlighted which are wound up with language education. First of all, mother-tongue is very important in second language learning. Nevertheless, communicative methods do not rely upon mother-tongue-education, however, several experts give evidence for its indispensable role (Butzkamm 1976, Budai 2010 and Drahota-Szabó 2011). Constructivism declares that previous knowledge serves as a basis for treating new information, so grammar education and contrastive methods (i.e. making connections between two languages by comparing their words and grammatical structures) can provide the ground for second language learning.

In Hungary, literature as a subject is more popular than grammar, not only among students, but also among teachers (Gordon Győri 2005). This is the reason why so many linguistics lessons are skipped in secondary schools. The curriculum demonstrated here takes special care of the role of literature in mother-tongue education.

As mentioned above, the Hungarian language as a school subject is also unpopular because of its contents and teaching methods. “There is no challenge, there are no real tasks and questions, and answers concern only slavishly learned material often full of fallacies, contradictions, or at least imperfect and partial body of knowledge.” (Hegedűs 2012: 76). This statement is confirmed here by empirical studies. The first one is a qualitative textbook-analysis; the second one is an attitude test about grammar education carried among students and teachers.

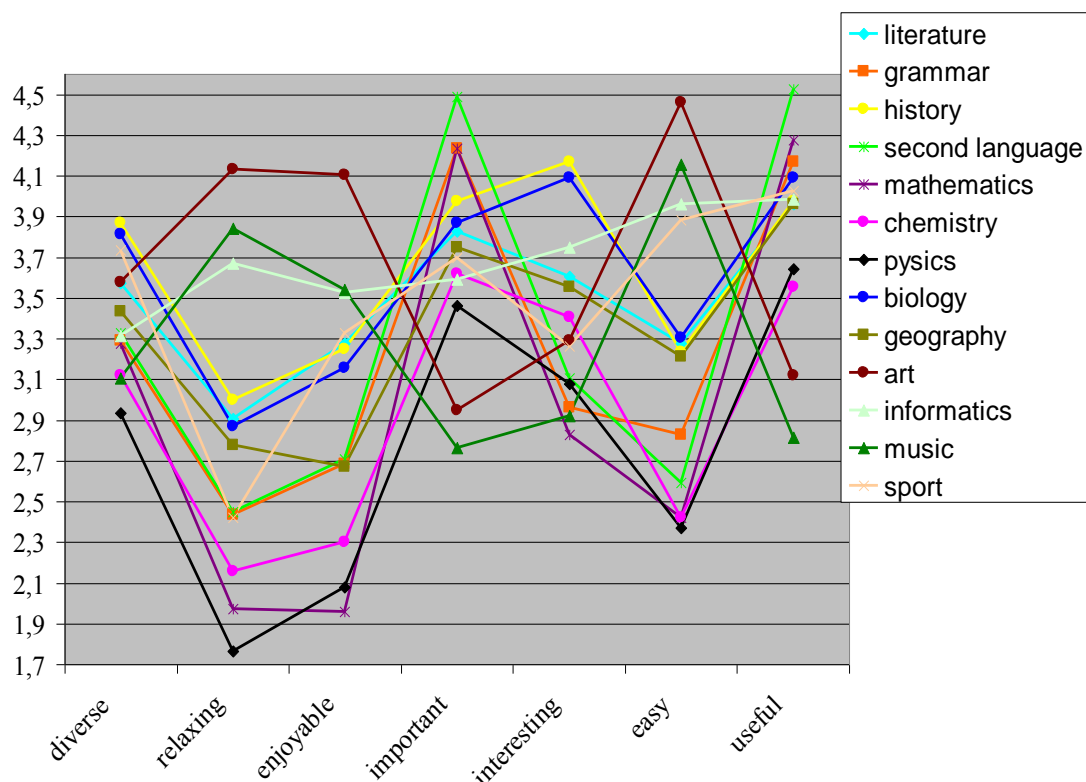
The contents of four textbooks are analyzed from the point of view of linguistic correctness and methodical modernity.<sup>117</sup> All of the books were written for children aged 12-14, and they are listed in the official National Textbook Repertory. The results of the analysis are as follows:

- a) the books take traditional descriptive grammar as their basis, and
- b) there are no considerable differences between syntactic models represented in the books. Each of them prefers taxonomies and deal with the five major syntactic functions described in the late 19<sup>th</sup> century. The books suggest that the main function of syntax education is to identify syntactic functions and to draw dependency trees. The books do not mention the specificity of Hungarian word order, and there are no contrastive exercises in them. The books adopt a more or less purist attitude, and prefer traditional teaching methods. Three of them use an inductive teaching method: explanations, which are in many instances statements without arguing, follow the examples.

No wonder that children do not like grammar. This fact is reinforced by an attitude research: 76 pupils of four different schools from four different counties (Somogy, Tolna, Baranya, Fejér) were asked about their opinion on Hungarian language education. Attitudes were measured on a five-point scale, and there were also open-ended questions in the questionnaire. The Hungarian language, often called *Grammar* takes the 8th place among the 13 subjects; the judgment of the children is in correlation with their school grades in Grammar. Grammar is not diverse, not relaxing, not enjoyable, not interesting, and not easy, but useful and important just like mathematics (Table 2).

---

<sup>117</sup> The following books were analyzed: Antalné and Raátz (2005), that by Takács (2005), that by Adamikné and Fercsik (2009 and 2011), and that by Széplaki (2010) – see chapter 2.2.3.4.



**Table 2: The characteristics of the subject Grammar**

Children emphasize the importance of spelling and correct language usage. Among the topics of mother-tongue-education, communication is the most popular one; syntax is more beloved than morphology and phonetics. However, when children are requested to give their opinion on the necessary changes in grammar education, their proposals all relate to syntax education. A survey of 34 teachers suggests that teachers find innovations indispensable in syntax education.

## 5.2. The new parsing method

The historical overview and the empirical studies confirm the fact that Hungarian school grammar lacks a scientific background and that its teaching methods are outdated. Nevertheless, it is not clear, what are the most efficient methods of teaching.

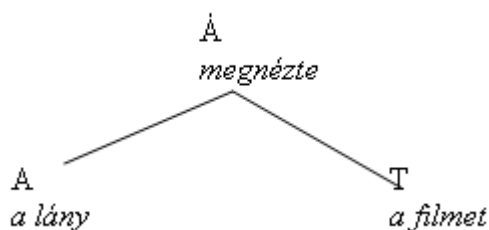
On the one hand, any new parsing method must be based on modern linguistics. On the other hand, it must rely upon the theories of competence-based education, and pursue the aim to develop cognitive competences.

### 5.2.1. Syntactic models in linguistics

This chapter entails a comparison of different architectures proposed for syntax, with the goal to choose the most effective one.

Traditional Hungarian descriptive grammar is largely based on the principles of grammar laid down in the 19<sup>th</sup> century. It describes the sentence as relations between single-word units with different functions. Sentences are traditionally divided into two parts, subject and predicate. The contemporary version of Hungarian traditional grammar was edited by Keszler in 2000. It distinguishes arguments and adjuncts, and handles the subject as an argument of the verb. Beside these facts, it does not mean radical changes

from the traditions. Traditional grammar characterizes syntactic functions with the help of their morphological, syntactical and semantic behavior. Traditional grammar does not pay attention to word order. Traditional descriptive grammar is the basis of school grammar (Figure 1).

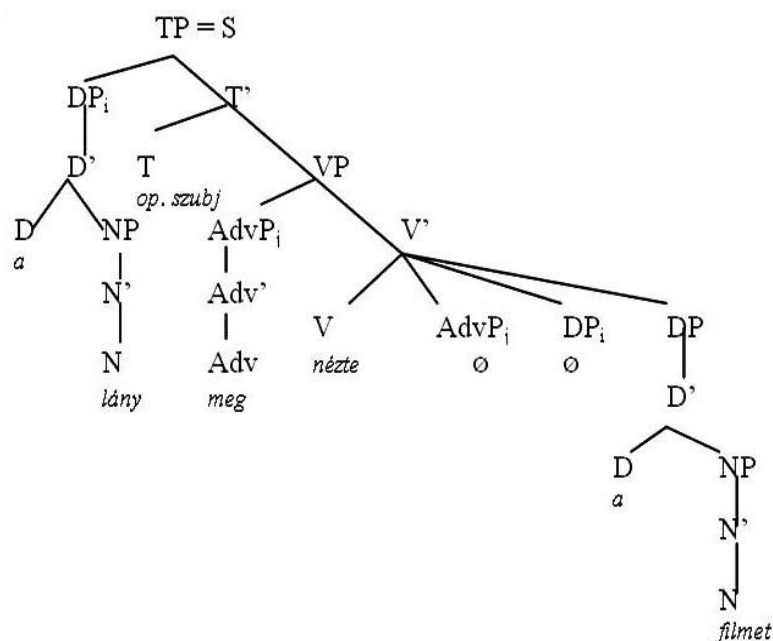


**Figure 1: The traditional representation of the sentence**  
*The girl watched the film.*  
 Á=predicate, A= subject, T=object

There are two other important grammars to consider here: phrase structure grammars are grammars based on constituency relations, as opposed to dependency relations associated with dependency grammars. Each of them represents sentences with hierarchical syntax trees. Nevertheless, while in phrase structure grammars there are one or more nodes for each element in a sentence; in dependency grammars there is just one node in the syntactic structure for every single unit in a sentence (Mel'cuk and Polguère 2009). While in phrase structure grammars the lexicon is a module of the language and syntax is the main module, dependency grammars are based on the lexicon.

One of the most well-known schools among phrase-structure grammars is generative grammar which originates in the works of Noam Chomsky. Generative grammar gives a set of rules typically functioning as algorithms which that will predict which combinations of words can build well-formed sentences (Alberti – Medve 2002/2005).

The early version of Chomsky's theory is called transformational grammar. In this grammar each sentence has two levels of representation: the deep structure consists of a series of phrase-structure rewrite rules, and the surface structure is configured by transformations. The main objective of generative grammar is the formalization of linguistic competence. Competence here is the ideal speaker-hearer's knowledge of his/her language, and his/her ability to make judgments about the well-formedness of sentences. Transformational generative grammar is widespread, it is the most elaborated model in Hungary; seminal, internationally praised works (e.g. É. Kiss 2002) use this framework for describing the structure of Hungarian. This suggest that this grammar is the most eligible model for schools. However, generative syntactic trees are unreasonably complicated for education, they cannot be simplified without betraying the basic principles, and some transformations do not match intuitions (Figure 2).



**Figure 2: The syntactical tree of the sentence  
The girl watched the film. in a generative model**

Lexicalist generative frameworks deny transformations, and assign a crucial role to lexicon. One of them is the lexical functional grammar (LFG), which views language as made up of multiple dimensions of structures. All of the dimensions have their own rules, concepts, and forms. In LFG, the c-structure is the representation of syntactic constituents like VP and NP; the argument-structure includes arguments and their theta-roles (a-structure); and the structure of grammatical functions is made up of grammatical features (f-structure). Although LFG provides a detailed analysis about sentences, it is not adaptable for education, because a comprehensive LFG-based Hungarian grammar is just being developed.

Imrényi's (2011) cognitive-functional approach is not a constituency-based grammar. The author presents the sentence as a multi-dimensional network. "The relations between units are regarded as symbolic i.e., as semantic relations associated with formal devices (morphology, word order, prosody) which make them distinguishable from other types of relations." A prototypical Hungarian clause with a verbal predicate has a core component which schematically represents the clause by default (proto-statement). The dependents of the verb can be classified into subject, object, and adverbial (like in dependency grammar), but also other relations are relevant, e.g. the dimension of word order. In this dimension, a distinction is made between elaborators, extenders, and restrictors. This model is an exciting enterprise; nevertheless, it can only handle simple sentences.

This short overview about syntactic models can lead to the conclusion that for different reasons none of the models can be used in grammar education. Although the parsing method presented here is influenced by all of them, it tries to stay theory-neutral and find compromises. Additionally, the project *Comprehensive Grammar Resources: Hungarian* must be mentioned, because its approach is close to the concept of the parsing method. The project which started in 2012 will provide an exhaustive theory-neutral grammar which systematically describes a great number of phenomena and properties of Hungarian.



### ***5.2.2. The theoretical background of the new parsing method***

The parsing method was worked out with the help of Anna Medve and Judit Farkas, and was published in the book 4x12 mondat. The main objective of this book was to provide a useful tool for teachers to be used in syntax education by comparing different kinds of syntactic models. Four syntactic models were demonstrated through the analysis of 12 sentences: traditional descriptive grammar, a transformational generative grammar, its simplified version for secondary education, and the so-called model for general schools. A survey among students of the University of Pécs shows that teacher-candidates are open to new ideas and sympathize with this new technique. 22 participants found the parsing method logical, simple, understandable and interesting.

However, the book concentrates on the application itself, and not on the theoretical background. This dissertation will reveal the imperfections of this model and shed light on new phenomena which can be handled with the parsing.

#### ***5.2.2.1. Principles***

The most important principle applied in the thesis is to elaborate on a parsing method which is simple, logical and consequent but flexible; on which takes the age factor into account, and which finds a compromise among the different theories. The method must stay close to school praxis, but it must also provide a conceptual change for syntax education: it should bring about an opportunity for students to manipulate with sentences and to discover the rules of Hungarian (Medve – Szabó 2011).

#### ***5.2.2.2 Problems and compromises***

The first version of the parsing method had been a modified generative grammar with a number of world classes. The binary syntax trees were built up logically, but the result was too complicated. Therefore, we tried to find another method: instead of simplifying a modern syntactic model the traditional model was combined with techniques of generative grammar. The method, therefore is rooted in immediate constituent analysis, and its specialty lies with its capability to simultaneously map word order and represent syntactic functions within a single tree structure.

Elementary units of sentences (words) are built into phrases (similarly to phrase structure grammars) and they are labeled with the syntactic functions of their heads (like in traditional grammar). The proposed method is illustrated in Figure 3.

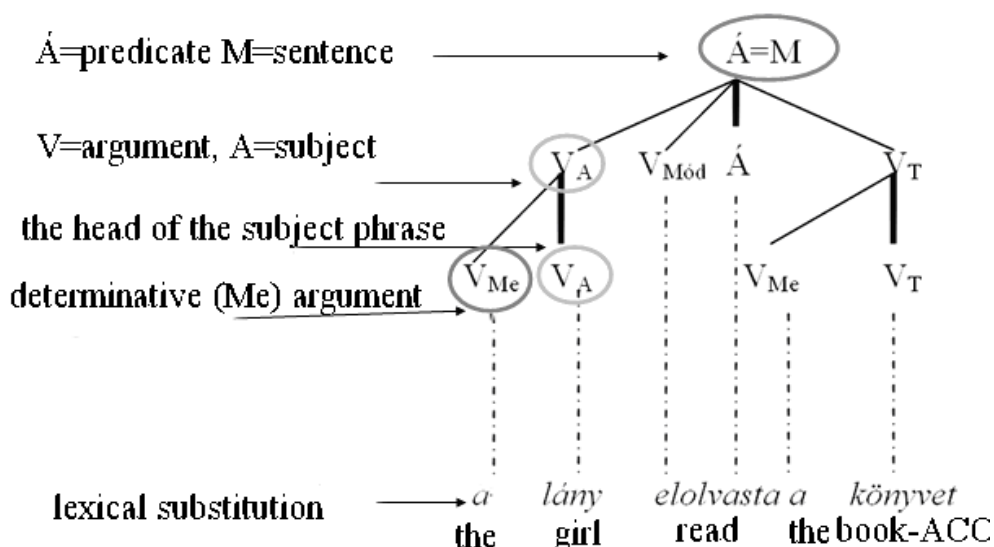


Figure 3: The syntactical tree of the sentence *The girl read the book.*

After Deme (1966), two levels of a sentence are distinguished: the clause-level and the level of constituents. The first one includes the predicate (verb) and its arguments and adjuncts, and the second one includes the internal syntax of the constituents.

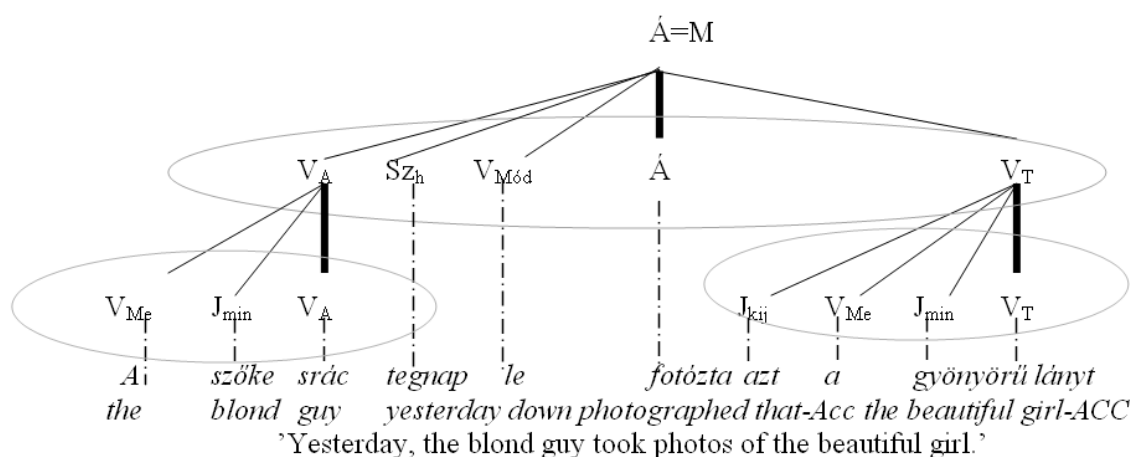


Figure 4: Hierarchy in a simple sentence: clause-level and level of constituents

### 5.2.2.3 Terms of the parsing method

It is not clear exactly what kinds of syntactic functions are relevant for education. In school grammars, adverbials are divided into many subclasses from the point of view of their meaning, e.g. local, temporal, modal, causal... etc. adverbials. The question arises: does education need these categories? Does education need any kind of a taxonomy?

Kenesei (2010) argues that although categories (e.g. part-of-speech categories) are not parts of language, it is almost impossible to speak of language in a non-academic manner without them, take education as an example. The main requirement, therefore is to define the categories as clearly as possible, to avoid ambiguities and vague explanations.

Consequently, in the present curriculum syntactic functions (such as subject and object) are defined by their formal instead of their semantic features. Adverbials are therefore not subcategorized; however, novel syntactic functions are introduced (e.g. verbal particles are represented as modifying arguments, articles as determinative arguments, see Figure 5).

The identification of syntactic functions makes use of Koutny and Wacha's dependency grammar (Koutny – Wacha 1991); the formal approximation follows the concept of Antal (1977).

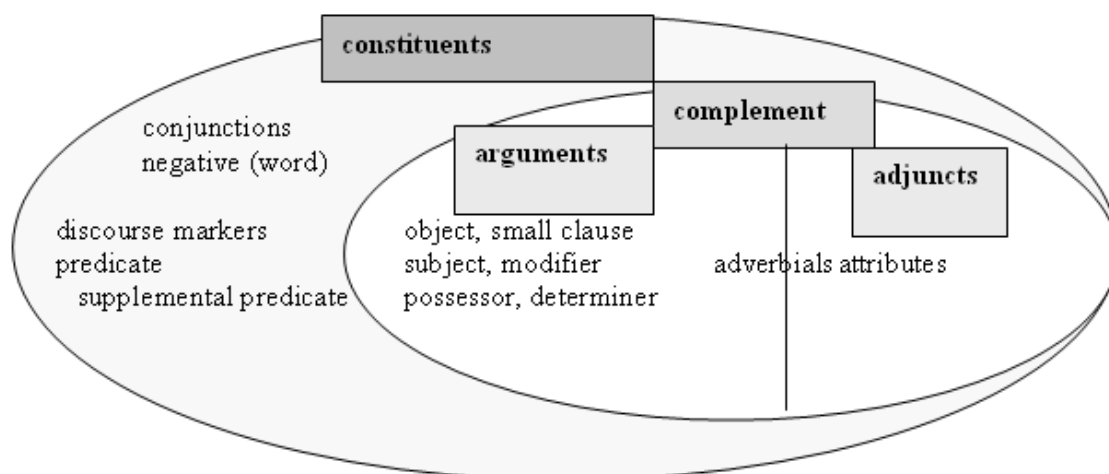


Figure 5.: Syntactic functions<sup>118</sup>

#### 5.2.2.4. Simple neutral sentences

In a formal aspect, a sentence is a linear sequence of words judged to be a well-formed sentence by native speakers. We distinguish between sentence and utterances (speech acts). While a sentence is a unit of linguistic structure, an utterance is a unit of speech. In the curriculum some connections are built between grammar and pragmatics, but it is not profitable to mix different views and criteria.

According to Alberti and Medve (2002/2005) and É. Kiss (2002), in a neutral sentence the verb represents the main assertion; none of the constituents carries prominent stress. Non-neutral sentences contain an eradicating stress or/and a modified word order. They are used to ask and answer questions, to make corrections and confirmations, to express disagreement, and to highlight parallels. Example (1a) demonstrates a neutral sentence, while (1b) is non-neutral.

- (1a) Juli megjavította a tv-t.  
Juli prt-repaired-3Sg-DefObj the TV-Acc 'Juli has repaired the TV'
- (1b) Juli javította meg a tv-t.  
Juli repaired part-3Sg-DefObj the TV-Acc 'It was Juli who has repaired the TV'

In this parsing, the verbal predicate is the core of the sentence. Traditional school grammar distinguishes between three kinds of predicate: verbal, nominal and verbal-nominal predicate, because in certain predicative sentences and identity statements the copula verb is invisible (2a, 2b).

- (2a) Juli szép.  
Juli beautiful. 'Juli is beautiful'

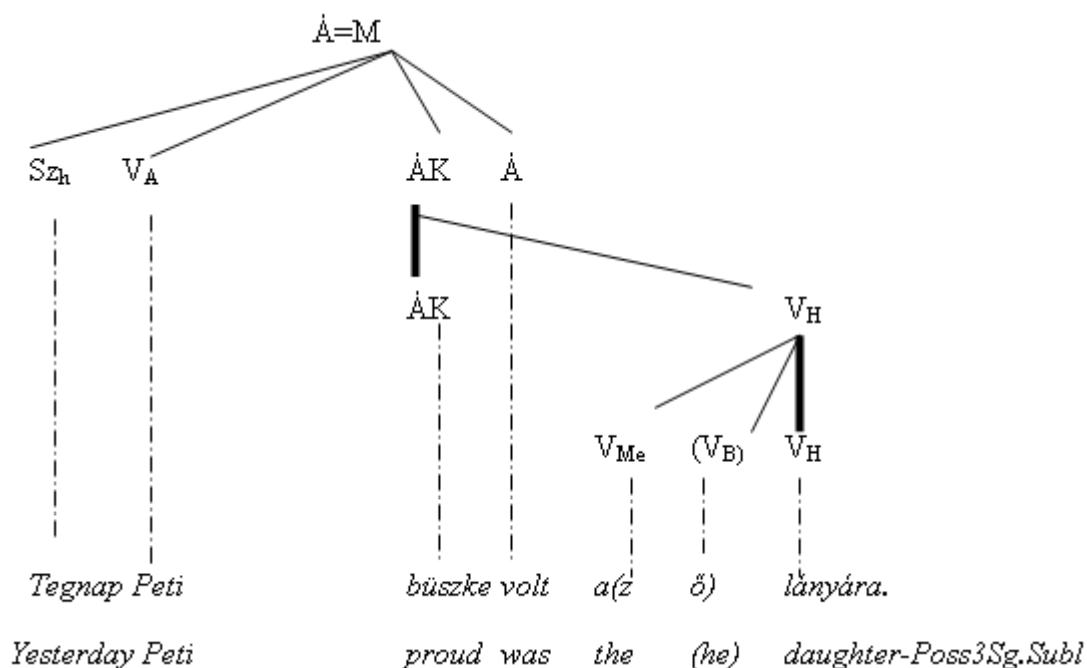
<sup>118</sup> There is no English equivalent for the term *bővítmény* here translated as *complement*. The term here refers to parts of a sentence which are in relation to (an)other part(s) of that sentence. This use of the word *complement* is not equivalent with the way *complement* is used in generative linguistics.

- (2b) Juli a barátom.  
Juli the friend-Poss1Sg ‘Juli is my friend’

It is worthy of note that identity statements are special in nature (Kádár 2011 argues that they cannot be neutral), but, in view of the fact that copula-drop only occurs in certain circumstances, we decided to reduce the number of predicates to one<sup>119</sup>.

- (3) Juli szép/ a barátom volt.  
Juli beautiful/ the friend-Poss1Sg was. ‘Juli was beautiful/my friend’

In this parsing method, the nominal part of the predicate is given a new name: supplemental predicate (állítmánykiegészítő, ÁK) which completes the copula (Elekfi 2008). The supplemental predicate is not an argument, but a part of the predicate: the construction is headless. It is in general a noun or an adjective, and can take arguments. In Figure 6 the principle of projectivity is betrayed. A non-projective dependency tree is one that can be drawn with crossing edges, and are prevalent in languages with free word order. For educational purposes, non-projective trees are useful in that they show that a constituent belongs to a head, but stands further away from it.



**Figure 6. The representation of the sentence *Yesterday Peti was proud of his daughter***

The other parts of the clause are arguments or adjuncts. Most of the syntactic models make a distinction between arguments and adjuncts. The predicate demands certain arguments that are necessary to complete the meaning of the verb. Adjuncts, in contrast, are not necessary in this sense. Some phrases are uncontroversial arguments: agent subjects and patient objects. Phrases expressing time, place and manner are often adjuncts; other phrases can be either arguments or adjuncts (Komlósy 1992). However, these criteria cannot be used in education since they refer to semantic (theta-roles) and not formal

<sup>119</sup> The copula *van* ‘is’ has a zero form in the third person singular, present tense, indicative mood.

features. Therefore, arguments and adjuncts are treated here as two opposite ends of the same scale.

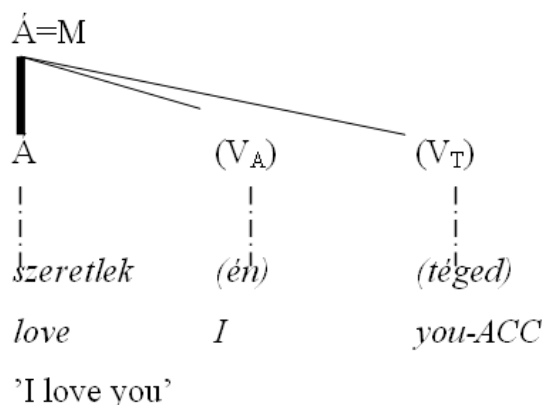
Hungarian is a discourse configurational language, where syntactic functions are not coded through structure but basically through morphology. In the curriculum four criteria are important to define a syntactic function:

- the part-of-speech category of the head of the phrase;
- the suffix appearing on the head of the phrase;
- the part-of-speech category of the head of the matrix phrase;
- the relation between the given phrase and the matrix phrase.

The criteria are illustrated here by the definition of the object.

- In the sentence *Jó könyvet olvasok.* ('I am reading a good book'), the word *könyvet* (book) is the head of the object *jó könyvet* ('a good book').
- The suffix *-t* on *könyvet* is the marker of the object.
- The phrase *jó könyvet* is an argument of the verb *olvasok*.
- *Jó könyvet* is an argument, because in Hungarian, verbs agree with their objects in definiteness. *Jó könyvet* is an object of the predicate *olvasok*.

The subject is one of the overt arguments of the verbal predicate and of the participles. In most modern grammars the subject–predicate duality is the cornerstone of the sentence; the subject and the finite verb agree in person and in number. The subject is a constituent realized as a nominative noun or pronoun. But it can also be realized as a single suffix on the verb, compare *Én olvasok.* and *Olvasok.* While agreement is one of the most important criteria, "invisible" arguments are also represented in parentheses in Figure 7.



**Figure 7: Representation of invisible constituents**

In traditional grammar infinitives are also regarded as subjects in constructions like *jó /hasznos/ hiba volt...* etc. and beside the predicate *kell* (Keszler 2000). Although there are in Hungarian agreement-marked infinitives, they do not show any nominal properties in many constructions (e.g. they cannot appear with postpositions). Therefore, infinitives are not considered as subjects in this curriculum. Instead, they receive the name *small clause arguments* (*kismondati vonzat*)<sup>120</sup>. The choice of this term is motivated through the similarities between finite verbs and infinitives: both of them have similar complement structures and operators (Alberti and Medve 2002/2005); even though infinitives cannot be conjugated in tense and mood.

Works in generative linguistics argue that infinitives have subjects in the form of empty pro-elements (É. Kiss 2002, Alberti and Medve 2002/2005). Nevertheless, since it is against intuition to represent elements which cannot be realized, infinitives do not have a

<sup>120</sup> It is not equivalent with the term *small clause* of generative linguistics.

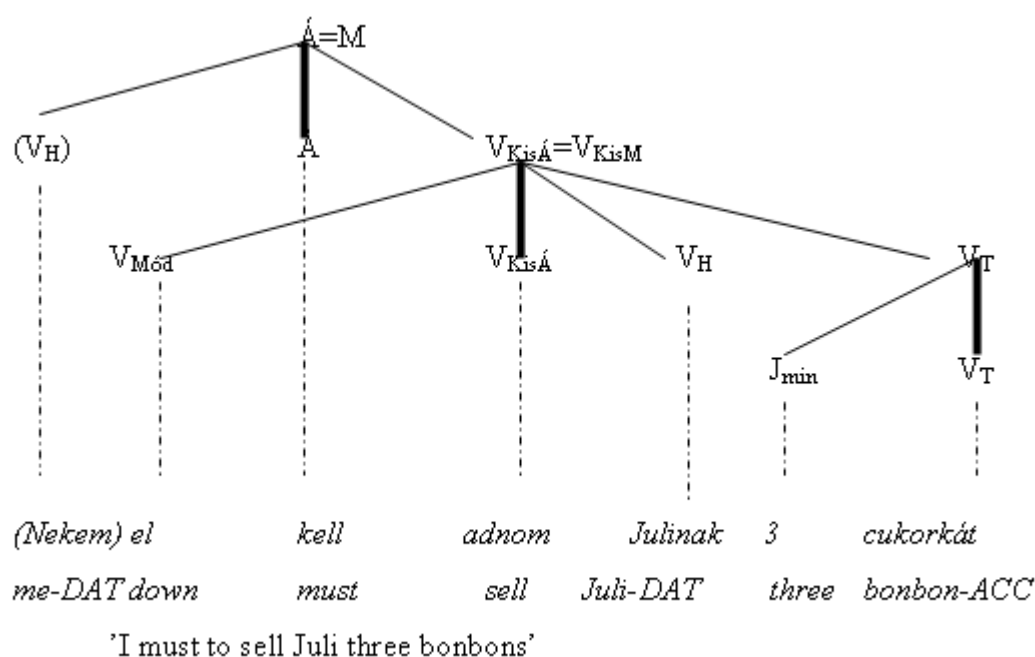
subject argument in this curriculum. The question, however, what role the dative noun plays in these constructions (e.g. *Péternek* in example (4)), still arises.

- (4) Péternek el kell mennie.  
Péter-Dat away must go-3Sg ‘Péter must go’

If *Péternek* is a subject, the subject cannot be defined as a nominative noun. Conversely, if the dative argument is treated as an adverbial, the agreement between the dative and the infinitive cannot be explained. To avoid any inconsequences in the definition, the present curriculum adapts the first solution: constructions like these are formally subjectless. Native speakers also accept bare infinitives in sentences like (4); in many cases, agreement is not obligatory (Rákosi 2004).

Infinitives are also small clauses in constructions which are regarded as objects or adverbials in traditional grammar (5a and 5b). In the background of this decision lies the fact that the distribution of infinitives is different from that of nominal objects and adverbials

- (5a) Szeretek énekelni.  
love-1Sg singing ‘I like singing’  
(5b) Minden vasárnap vásárolni megyek.  
every Sunday shopping go-1Sg ‘I go shopping every Sunday’



**Figure 8: Representation of small clauses (KisÁ=small predicate, KisM=small clause)**

As infinitives and particles are rather problematic phenomena, they only occur at the end of the curriculum; they do not play a crucial role. The word *Péternek* in sentence (4) and *nekem* in Figure 8 are adverbial arguments, and not dative arguments. The reasons why the dative argument fails here, are as follows: in Hungarian the suffix *-nak* can represent different kinds of arguments and adjuncts (e.g. *Nekimegy a falnak*. ‘Dash into a wall’ or *Csinosnak tartom*. ‘I find her pretty’...etc.), and there is not any formal criterion to help identify the dative argument.

Adverbials form a most heterogeneous group which contains nouns, pronouns, postpositional constructions, adverbial participles and adverbs like *itt*, *úgy*, *ilyen*. Some of them are arguments (e.g. the phrase *rád* in 6), others are adjuncts (the phrase *gyakran* in 6). Some of them stand at the sentence-level, others at the level of constructions. The head of the matrix phrase can be a verb, but an adjective can also have an adverbial argument (*büszke valakire* ‘be proud of somebody’). Therefore, a perfect formal definition cannot be made. In this curriculum adverbials are basically nominal elements that are neither subject nor objects.

- (6) Gyakran gondolok rád.  
Often think-1Sg Subl-2Sg ‘I often think of you’

In generative grammar, postpositions are the heads of the corresponding phrases (Alberti – Medve 2002/2005). Although there are many differences between suffixes and postpositions (e.g. postpositions are independent words and can be coordinated), in some constructions they behave similarly to suffixes; therefore, postpositions are handled here like suffixes. If we try to coordinate a personal pronoun and a noun with postpositions, the well-formed construction is analogous to the suffixed one (compare *mögöttem és Péter mögött* ‘behind Péter and I’ Péter’ and *velem és Péterrel* ‘with Péter and I’). Both demonstrative pronouns and postpositions must take the suffix present on their nominal heads: a *mögött* a ház mögött ‘behind that house’ and *abban* a házban ‘in that house’ (Kenesei 1992).

Demonstrative pronouns are attributes, and in order to distinguish them from other attributes, they receive an individual name: determining attribute (*kijelölő jelző*). While other attributes stand after the definite article and cannot be suffixed, determining attributes stand before the definite article and are case-marked elements. Other kinds of attributes are handled like in traditional grammar; however, possessives are not attributes but arguments – referring to the agreement between the possessee and the possessor (Alberti – Medve 2002/2005).

Traditional grammar distinguishes five major syntactic functions; here further functions are introduced. The definite article *a(z)* has the name determiner (*meghatározó vonzat*) referring to its function of determining the nominal phrase. Therefore, the indefinite article *egy* is not a determiner, it belongs to the category of attributes like other numerals.

One of the hardest problems in Hungarian syntax is how to analyze the verbal particle. Does it form a constituent with the verb? Although in neutral sentences the verbal particle is part of the verbal predicate, it behaves as an independent word in negated sentences and in sentences which contain a focus operator (7). The inversion of the particle-verb order is the most spectacular marker of the focus, accordingly, in this parsing the verbal particle receives a special name: it is a modifier (*módosító vonzat*).

- (7) Péter ette meg az almát.  
Péter ate meg the apple-Acc ‘It is Peter who has eaten the apple.’

#### 5.2.2.5. Complex sentences

The conjunction is a part-of-speech category. However, the term itself also indicates its function which is to connect two phrases or sentences. Coordinative conjunctions connect two or more phrases with the same syntactic function. The structure of coordination is analogous to that of appositions (*értelmező*), with the exception that in coordination, there

is a conjunction present which is not part of any of the coordinated units (e.g. *és* ‘and’, *de* ‘but’, *tehát* ‘so’).

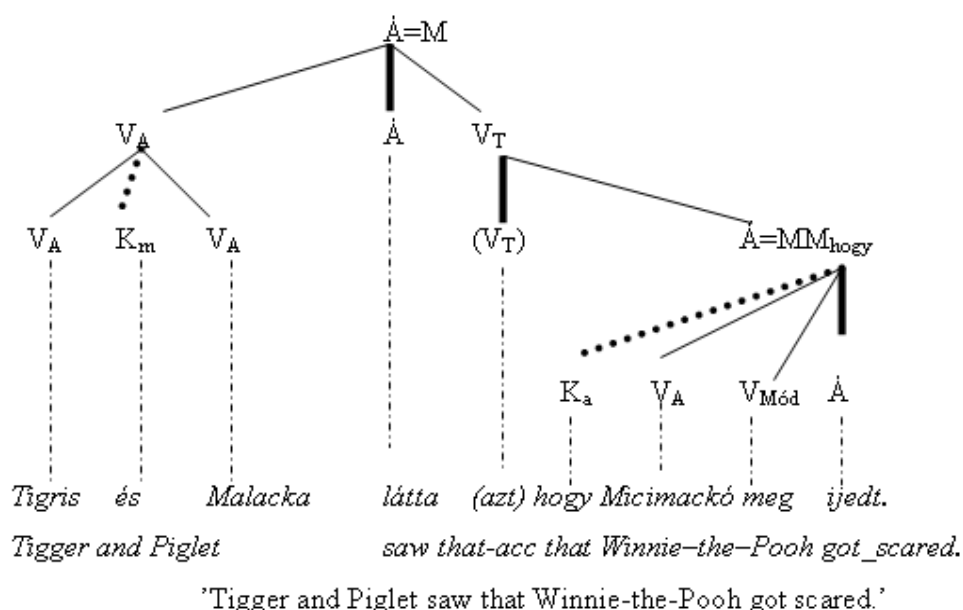
Subordinate conjunctions play an important role in complex sentences analyzed here after Kenesei’s theory (1992). The main difference between coordination and subordination is that subordinate clauses can stand before the matrix clause (8), while coordinating conjunctions cannot occur initially in a sentence.

- (8) \*Hiszen/Mivel a sárkány elrabolta a lányát,  
a király depressziós lett.  
After all/since the dragon kidnappe-Past.DefObj.3Sg the daughter-  
poss3Sg-acc  
the king got\_depressed  
‘The king got depressed, because the dragon kidnapped his daughter.’

Subordinate clauses are introduced by a subordinate conjunction which is not a complement of the verbal predicate (that is the reason for using dotted lines in Figure 9). In Hungarian the unmarked conjunction is *hogy* ‘that’. Subordinate clauses are often associated with a pronoun (Hung. utalószó) which is a complement of the matrix predicate and can be interpreted as the main-clause head (in example 9 the pronoun *azt* is the head of the subordinate clause). Relative clauses are introduced by a relative pronoun.

- (9) Azt hiszem, hogy Peti szereti Marit.  
that-Acc think-DefObj1Sg that Peti love-DefObj3Sg Mari-acc  
‘I think that Peti loves Mari’

Subordinations with the conjunction *bár* ‘although’ or *mivel* ‘since’ are independent clauses in the sense that they do not relate to a main-clause head can (nem mondatrészkifejtő mellékmondat). Figure 9 shows the representation of a coordinating conjunction ( $K_m$ ) and a subordinate conjunction ( $K_a$ ). The symbol  $MM_{hogy}$  stands for the embedded that-clause (mellékmondat) which is a complement of the invisible objective pronoun head ( $V_T$ ).



**Figure 9: Representation of a subordinate clause**



### 5.3. Further Research Tasks and Questions

The dissertation only deals with neutral sentences; however, the whole curriculum contains the parsing of non-neutral sentences, too. The parsing itself is capable of representing the structure of non-neutral sentences, nevertheless, the problems of representing logical structure and semantico-pragmatic information is not yet solved. It is unclear what kind of discourse functions are to be used and how they can be defined.

In Hungarian generative linguistics, in addition to topic and focus, quantifiers also play an important role. They take a special place in the preverbal domain as functional projections, but they can also occur postverbally. If the aim of the curriculum is to concentrate on the left periphery of sentences, it must be decided whether students need to learn about quantifiers or not.

It is also problematic to distinguish between the logical and the pragmatic levels of sentences. Halliday – Matthiessen 2004 distinguish three levels of sentences:

- formal level with morphological and syntactical information (this can be represented with the help of the parsing),
- logical level which deals with sentences as statements,
- pragmatic level with discourse functions.

Gécseg and Kiefer (2009) establish that “the notion of topic as used in the Hungarian literature poses some serious problems, which can only be eliminated if the pragmatic aspects of topichood are separated from its semantic function entailing the development of a two-level approach to information structure. Topic and logical subject belong to two different levels with topic being an essentially pragmatic notion and logical subject being a syntactico-semantic notion.” This approach must be taken into account in further works which aim to elaborate on a parsing for non-neutral sentences.

### 5.3. Proposal for a new curriculum

#### 5.3.1. Principles

Chapter 3.3 demonstrates an educational module for children aged 12–14, based on the parsing method elaborated in Chapter 3.2. An educational module is a unit covering a single subject or topic. It begins with a purpose, it describes the requirements, time frames, and the methods; it provides materials needed in the teaching of the curriculum; and it consists of a series of lesson plans designed to teach specific concepts (Gönczöl – Vass 2004). This curriculum has the structure of a standard educational module, according to the National Core Curriculum. Since the dissertation is submitted in the framework of an applied linguistics program, linguistic contents are prepared with meticulous care.

The curriculum places a special emphasis on interdisciplinarity (the connection between grammar education and other subjects like literature and second language education), on cooperative and heuristic methods, and on the development of cognitive competences. The main units of the curriculum are summarized in Table 3.

<b>Title</b>	<b>The language system: sentences</b>
<b>Age-group</b>	children aged 12—14
<b>Time-frame</b>	50 x 45 minutes

<b>Topics</b>	<p>I. Systems (14 lessons)</p> <p>II. The structure of simple sentences (20 lessons)</p> <p>III. The structure of complex sentences (16 lessons)</p>
<b>Main goals</b>	<p>Pupils</p> <p>...are able to recognize the structure of the sentences, and they are able to compare their knowledge with their experience.</p> <p>...are able to reflect on their thinking and learning.</p> <p>...are able to consciously reflect on the nature of language.</p> <p>...recognize the elements and relations of the sentence, and the role of the sentence in a given context.</p>
<b>Focus on competency development</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– cognitive competences (problem solving, comprehension of relations, classification, analogical thinking, systemizing ability)</li> <li>– critical thinking, metacognitive strategies</li> <li>– text comprehension skills</li> <li>– social competences: tolerance, self-recognition, decision-making</li> </ul>
<b>Preliminary knowledge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sentence manipulation and sentencecombining from the first classes</li> <li>– morphological knowledge from the 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> classes</li> </ul>
<b>Next level</b>	Sentences and conversation: non-neutral sentences, speech acts
<b>Connections</b>	topics within grammar: morphology, textology, pragmatics
	subjects: foreign language, mathematics, arts, natural sciences
<b>Variants</b>	<p>Average-ability students</p> <p>Special needs students</p>
<b>Requirements</b>	<p>Children must be able to</p> <p>...distinguish neutral sentences from non-neutral ones.</p> <p>... transform non-neutral sentences into neutral sentences.</p> <p>... recognize the constituents of the sentence.</p> <p>... denominate and characterize the constituents.</p> <p>... manipulate the constituents and the sentences.</p> <p>...recognize the core sentence.</p> <p>...recognize the arguments.</p> <p>...pay attention to linguistic problems.</p> <p>...reflect on their own activities and</p>

	learning.
<b>Evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– cognitive competences: diagnostic evaluation during the first lessons, summative evaluation at the end of the semester.</li> <li>– preliminary knowledge: diagnostic evaluation, during the first lessons.</li> <li>– metalinguistic awareness: formative, through out the semester</li> </ul>
<b>Theoretical background</b>	See chapter 3.2.
<b>Tools</b>	See the anthology (Appendix 1)

### 5.3.2. The parts of the curriculum

Table 4 shows the structure of the curriculum with its topics and contents.

	<b>Part. I. Systems</b>	<b>Part II. Simple sentences</b>	<b>Part III. Complex sentences</b>
<b>Classroom hours</b>	14	20	16
<b>Topics</b>	What do we know about sentences? (2) Concepts and classes (3) Rules and patterns (2) Order and structures (2) Solving a linguistic problem(1) Description of language, models (2) Repetition, summary (2)	Sentences with only one constituent: weather verbs (1) The subject and the predicate (2) Object (2) Three or four constituents? Modifiers (2) Adverbials (3) Two or three constituents? Supplemental predicate (1) Summary (1) Determiner (1) Attributes (2) Possessive argument (2) Coordination and apposition (1) Repetition, summary (2)	Complex sentences: the differences between subordination and coordination (2) That-clauses(2) Relative clauses (2) Summary, repetition (2) Debating issues in syntax (non-finite phrases) (6) What do we know about sentences? (2)
<b>Contents</b>	system, rule, constitutive and regulative rules, model, constituent, sentence, utterance, neutral sentence, non-neutral sentence	complement, argument, adjunct, predicate, subject, object, modifier, supplemental predicate, adverbial, determiner, attributes, possessive argument, coordination, apposition	complex sentence, subordination, conjunction, that-clauses, relative clauses, referring pronoun, bár-clauses

### 5.3.2.1. Illustration

Chapter 3.3 gives a detailed description of the teaching module. In this summary only one topic is presented to illustrate the methods of teaching and the activities of the students. This lesson forms the first part of the module called *Systems*. This introductory lesson can help children to figure out what similar principles lie behind many fields of sciences: Mathematics, Physics, Chemistry, Biology and Linguistics. For this reason the chosen lesson deals with order in general, and not only from a syntactic point of view.

**The title of the lesson:** Order and structures

**The Aim of the lesson:** developing combinatorial competences with different operations (permutations, variations, combinations), teaching about the importance of word order.

**Classroom activities:**

1. Playing the game mastermind<sup>121</sup> and reflecting on the relevant strategies.
2. Combining word cards, interpreting sentences with different word orders: writing dialogues.
3. Transforming non-neutral sentences into neutral sentences.
4. Recognizing the role of order in everyday life (daily routine).
5. Practicing combination, permutation and variation with various things (LEGO building blocks, tones, non-verbal signs) and reflecting on the operations.
6. Combination, permutation and variation with words.
7. Understanding the concept of constituents.
8. Finding constituents in sentences.
9. Dividing sentences into pieces, rebuilding sentences.
10. Conceiving the importance of word order.
11. Analyzing English sentences.
12. Reading about the importance of order in Chemistry.
13. Listening to Beethoven's *Ode to Joy*: trying to find and explain the structure of the music.
14. Homework: rebuild a disjointed dialogue and a poem.

## 5.4. Conclusion

The aims of the dissertation were

- (1) to give an overview of the status of grammar education in Hungary;
- (2) to elaborate on a new parsing method: to draw up the principles, and to define its terms elaborating on the model published by Medve – Farkas – Szabó in 2010;
- (3) to outline a concept of a new syntax curriculum.

The study of the history of grammar education, the analysis of grammar books and the empirical studies show that Hungarian grammar education is outdated and it must be renewed with new applications which are built on the new results achieved in linguistics and pedagogy. The dissertation draws up a plan for the reforms; however, it is possible that the way suggested here is not the most effective one. The module presented here must first be tested in various schools, in order to prove its effectiveness, and the whole curriculum must be elaborated on, with the help of a research group of teachers, students and researchers. Therefore, the dissertation is only the first step to a long-term future. experiment. In point of fact, the work begins now.

---

<sup>121</sup> <http://www.web-games-online.com/mastermind/>.

## BIBLIOGRÁFIA

2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011, 162. szám, 39622–39694, <http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf> (2012. január 13.)

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. Melléklet. Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára. [http://kerettanterv.ofi.hu/2\\_melleklet\\_5-8/index\\_alt\\_isk\\_felso.html](http://kerettanterv.ofi.hu/2_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html) (2013. július 17.)

*A' magyar szókötés' főbb szabályai* (1843). A' Magyar Tudós Társaság' külön használatára. Magyar Királyi Egyetem, Buda, <http://mek.oszk.hu/07200/07260/07260.pdf> (2012. január 15.)

*A' magyar nyelv rendszere* (1846). Magyar Tudós Társaság, Buda.

Abney, Steven Paul (1987): *The English Noun Phrase in its Sentential Aspect*. MIT University. (doktori disszertáció)

Adamikné Jászó Anna (1991): A mondattani elv. *Magyar Nyelvőr*, 115. évfolyam 1–2. szám, 45–58.

Adamikné Jászó Anna (1995): A grammatika a felsőbb osztályok tankönyveiben 10–18 éves korig. *Magyar Nyelvőr*, 119. évfolyam, 4. szám, 380–392.

Adamikné Jászó Anna (1999): A grammatikáról. A magyar nyelvtanítás korszakairól. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest, 318–326.

Ágel Vilmos (2000): *Valenztheorie*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Alberti Gábor – Medve Anna (2002/2005): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I. Szabályok és magyarázatok*. Budapest, Janus/Books.

Alberti Gábor (2002): Könyvek nem transzformációs generatív nyelvtanokról–végre magyarul is! *Nyelvtudományi Közlemények* 99, 350–364.

Antal László (1977): *Egy új magyar nyelvtan felé*. Gyorsuló idő, Budapest.

Antalné Szabó Ágnes (1999): Új utak az anyanyelvi nevelésben. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest, 679–688.

Antalné Szabó Ágnes (2002): A grammatikatanítás pedagógiája. In: V. Raisz Rózsa – Zimányi Árpád (szerk.): *Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest 148–152.

Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*, 127. évfolyam, 4. szám, 407–427.

Antalné Szabó Ágnes (2008): A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4. szám, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (2013. június 20.)

Apreszjan, Jurij D. (1971): *A modern strukturális nyelvészet elmélete és módszerei*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Arató Ferenc – Varga Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Educatio Kht, Budapest.

Aro, Mari (2009): *Speakers and Doers Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*. University of Jyväskylä, Jyväskylä.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19882/9789513935320.pdf> (2012. július 5.)

Az alkalmazott nyelvészet fogalma, területei (körkérdés). *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2001. 1. évfolyam, 1. szám, 5–16.

Bácsi János (2002): A nyelvéleírás-elméletek hatása az iskola anyanyelvi nevelésére. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Iskolakultúra, Pécs, 11–16.

Bácskai-Atkari Júlia (2012): Az összetett kötőszók történetéhez. In: Csernák-Szuhánszky Debóra (szerk.): *Félúton 7. A hetedik Félúton konferencia (2011) kiadványa*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest, 1–14.  
[http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk11/Bacsikai-Atkari%20Julia\\_KESZ.pdf](http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk11/Bacsikai-Atkari%20Julia_KESZ.pdf) (2013. július 16.)

Balázs Éva – Mártonfi György (2011): Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 35–68.

Balázs Géza (2005): Lőrincze után... *Magyar Nyelvőr*, 129. évfolyam, emlékszáma, 3–8.

Balázs Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2010): *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest.  
<http://konyvtar.korosz.hu/wp-content/themes/partnerprogramm/docs/PISA2009.pdf> (2013. július 2.)

Balogh Judit (1999): A jelző és az értelmező. *Magyar Nyelvőr*, 123. évfolyam 2. szám, 191–207.

Balogh Judit (2000): A kötőszó. In: Keszler Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 268–274.

Balogh László – Tóth László (szerk.) (2005): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest

Bánréti Zoltán – Papp Ágnes (1990): *Tanítás és tanulás I.–II.*, Nodus, Veszprém.

Bánréti Zoltán (1992): A mellérendelés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális Magyar nyelvtan, 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 715–797.

Bánréti Zoltán (1994): *Programleírás (Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek. Alternatív képességfejlesztő program az általános iskolák felső tagozata számára)*. Nodus Kiadó, Veszprém.

Bánréti Zoltán (1997a): *Nyelvtan és kommunikáció I.: Transzformációs mondattan és szöveggrammatika*. Nodus Kiadó, Veszprém.

Bánréti Zoltán (1997b): *Nyelvtan és kommunikáció II.: Szövegtan, nyelvelmélet, generatív mondattan*. Nodus kiadó, Veszprém.

Bánréti Zoltán (1999): Az anyanyelvi nevelés modernizációjáról. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv az informatika korában*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 105–119.

Bánréti Zoltán (2003): Kötőszó és egyeztetés a mellérendelő szerkezetekben. *Nyelvtudományi Közlemények*, 100. 64–96.

- Bánréti Zoltán (2008): Az anyanyelvi nevelés hiányzó láncszeme. In: Simon Mária (szerk): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 33–40.
- Bánréti Zoltán (2012): Szépe György tanulságos emlékezete. *Magyar Nyelv*. 108. évfolyan 4. szám, 497–502.
- Bárány Tibor – Hardi János – Molnár Cecília Sarolta (2004): „A kronológia nem szavatol az irodalomtörténet-lady biztonságáért.” *Beszélő*, 9. évfolyam, 1. szám. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/%E2%80%9Ea-kronologia-nem-szavatol-az-irodalomtortenet-lady-biztonsagaert%E2%80%9D> (2012. június 30.)
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest.
- Becker, Karl Ferdinand (1841): *Organismus der Sprache*. G.F. Kettembeil, Frankfurt am Main.
- Békési Imre (2002): Deme László mondatszemléletéről. *Magyar Nyelv*, 98. évfolyam, 2. szám, 129–133.
- Benkes Zsuzsa – Nagy L. János – Petőfi S. János (1996): *Szövegtani kaleidoszkóp 1: antológia a magyar nyelv és irodalom tanulásához a 14-18 éves korosztály számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János (1996): *Szövegtani kaleidoszkóp 2: a szövegmegformáltság elemző megközelítése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bíró Ferenc (2005): Bevezetés. In: Uő (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelv ügyének 18. századi történetéből*. Argumentum, Budapest, 7–21.
- Bitnicz Lajos (1837) *Magyar nyelvtudomány*. Trattner-Károlyi nyomtatása, Pest.
- Bloom, Benjamin (szerk.) (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green, New York, Toronto.
- Bodóczky István (2002): A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai In: *A tantárgyak helyzete*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/rajz-vizualis-kultura> (2013. július 3.)
- Bókay Antal (1995): Retoricitás – a posztformalizmus formaelmélete és a megértési tradíció. In: Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő (szerk.): *Az irodalomértés horizontjai: Párbeszéd irodalomtudományunk modern hagyományával*. Janus Pannonius Egyetem, Pécs. <http://mek.oszk.hu/05800/05839/pdf/irert11.pdf> (2013. július 3.)
- Bolton, Gavin (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Bredel, Ursula (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Ferdinand Schöningh, München, Wien, Zürich, 243–273.
- Budai László (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Butzkamm, Wolfgang (1976): Grammatik bilingual. Fragment einer Theorie des Grammatikerwerbs. In: Rall Waldenmayer, Dietrich – Schepping, Heinz – Schleyer,

- Walter (szerk.): *Didaktik der Fachsprache. Beiträge zu einer Arbeitstagung an der RWTH Aachen* 1974. DAAD, Bonn-Bad Godesberg, 83–95.  
[http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/48\\_grammatik.html](http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/48_grammatik.html) (2012.06.10.)
- Chapprán Magdolna (1998): A diszciplináris tárgytól az integrált tárgyakig. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. szám, <http://www.ofi.hu/tudastar/diszciplinaris> (2012. január 16.)
- Cole, Michale – Cole, Sheila R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Comrie, Bernard (szerk.) (2009): *The World's Major Languages*. 2. kiadás. Routledge, London.
- Csányi Vilmos (2000): Az emberi természet. In: Uő: *Van ott valaki? Válogatott írások*. Typotex Kiadó, Budapest, 57–93.
- Csányi Vilmos (2006): „...lassan a nyelven kívül már nincs közös hiedelem, amely a társadalmat egyesítené” *Új Pedagógiai Szemle* 57. évfolyam, 11. szám.  
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00108/2006-11-np-Toth-Lassan.html> (2012. január 10.)
- Csapó Benő – Szendrei Mária (szerk.) (2011): *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. évfolyam, 3. szám, 343–366.
- Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése* (2002). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak> (2013. július 2.)
- Csapó Benő (2003a): A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. szám, 12–27.
- Csapó Benő (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.szám, 43–52.
- Csécsyné Máriás Emőke – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor (2011): *Statisztikai tájékoztató. Oktatási Évkönyv 2010/2011*. Nemzeti Erőforrások Minisztérium, Oktatási Fejlesztéspolitikai, Statisztikai és Szervezési Főosztály Statisztikai Osztálya, Budapest,  
<http://www.kormany.hu/download/4/45/50000/Oktat%C3%A1si%C3%89vk%C3%B6nyv-2010.pdf> (2012. január 10.)
- Cserhalmi Zsuzsa (2007) Tudomány és közoktatás. Irodalomtudomány és irodalomtanítás a magyar közoktatásban. *Irodalomismeret*, 18. évfolyam 1. szám, 124–131.
- Csíkos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*, 2. szám, 3–11. <http://www.staff.u-szeged.hu/~csikoscs/publik/tan2004-2.pdf> (2013. június 25.)
- Csíkszentmihályi Mihály (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csirmaz Anikó – Dékány Éva (2010): Hungarian classifiers. Elhangzott a *Word Classes* konferencián, Rómában, 2010. március 24-én.  
[http://home.utah.edu/~u0587010/Papers\\_files/CsirmazDekanyWC2010Final.pdf](http://home.utah.edu/~u0587010/Papers_files/CsirmazDekanyWC2010Final.pdf) (2013. július 16.)
- Csokona Csilla (1999): *A Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének története*. Pécs. (szakdolgozat)



- Debusmann, Ralph (2001): *TDG – ein deklarativer Grammatikformalismus für Dependenzgrammatik*. <http://www.ps.uni-saarland.de/~rade/talks/011210-Lab.pdf> (2012. január 25.)
- Dékány Éva Katalin (2011): *A profile of the Hungarian DP. The interaction of lexicalization, agreement and linearization with the functional sequence*. University of Tromsø, (doktori disszertáció)  
<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4138/thesis.pdf?sequence=2> (2013. július 16.)
- Deme László (1966): Szinteződés és tömbösödés az egyszerű mondatban. *Magyar Nyelvőr* 90. évfolyam, 3. szám, 275–287.
- Dér Csilla (2001): Értelmezek, azaz azonosítok? *Magyar Nyelv*, 97. évfolyam, 1. szám, 77–83.
- Dobos Csilla (2005): A vonzat fogalmának kialakulásáról. *Publicationes Universitatis Miskolciensis. Sectio Philosophica*. tom.10 fasc. 3, 27–48.
- Dóla Mónika (2006): Nyelvi kreativitás és nyelvi emlékezet. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: Medve Anna – B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II*. Iskolakultúra, Pécs, 76–90.
- Dóla Mónika (2012): An interactional (routine) formulaic word-string in Hungarian from a constructional perspective. In: Alberti Gábor – Kleiber Judit – Farkas Judit (szerk.): *Vonzásban és változásban*. PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, 129–140.
- Dowty, David (1991): Thematic proto-roles and argument selection. *Language* 67, 574–619.
- Drahota-Szabó Erzsébet (2011): (Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia (?). *Modern Nyelvoktatás*, 17. évfolyam, 4. szám, 14–35.
- Effné Nagy Zsuzsanna – Gyuricza Zsolt (2008): *Matematikai kompetenciaterület. „B” Magyar nyelv 7. osztály*. Educatio Kht., Budapest.  
[http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/2\\_matematika/3\\_modulleirasok-tanar-tanulo-eszkoz/1\\_b-tipus-keresztntanervi\\_programcsomagok/3\\_magyar\\_nyelv/7-evfolyam/mat\\_b\\_7\\_magyar\\_tanar.pdf](http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/2_matematika/3_modulleirasok-tanar-tanulo-eszkoz/1_b-tipus-keresztntanervi_programcsomagok/3_magyar_nyelv/7-evfolyam/mat_b_7_magyar_tanar.pdf) (2013. július 17.)
- Eichler, Wolfgang – Henze, Walter (2003): Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: Lange, Günter – Neumann, Karl – Ziesenis, Werner (szerk.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts : Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik I*. Schneider-Verlag, Hohengehren, 101–123.
- Eichler, Wolfgang (2003): Grammatikunterricht. In: Lange, Günter – Neumann, Karl – Ziesenis, Werner (szerk.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. I*. Schneider-Verlag, Hohengehren, 226–257.
- Elekfi László (2008): A hatodik mondatrész. *Nyelvtudományi Közlemények*, 105., 45–79.
- Eroms, Hans-Werner (2000): *Syntax der deutschen Sprache*. de Gruyter, Berlin, New York
- Farkas Judit (2006): Egy felsőoktatásban használható digitális nyelvészeti oktatóprogram. In: Medve Anna – B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II*. Iskolakultúra, Pécs, 91–106.
- Farkas Judit (2010): *A finn nyelv (indexelt) generatív szintaxisa*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs (doktori disszertáció, kézirat)

Farkas Judit (2012): Az ige analógiájára működő *-hAtÓ* és *-AndÓ* konstrukciók. Elhangzott az *Analógia és modern nyelvéírás*. A magyar nyelvészeti kutatások újabb eredményei III. műhelykonferencián Kolozsvárott, 2012. július 5-én

Fehér Katalin (1999): Magyar nyelvű tankönyveink és a sajtó a 18–19. század fordulóján. *Magyar Könyvszemle*, 115. évfolyam, 3. szám, 314–328.

Fehér Péter – Hornyák Judit (2010): *Netgeneráció* 1–7. [http://techline.hu/it/2010/7/1/20100630\\_netgeneracio](http://techline.hu/it/2010/7/1/20100630_netgeneracio) (2012. január 13.)

Fehérvári Anikó – Imre Anna – Tomasz Gábor (2011): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 133–196.

Fiatál Nyelvészek Munkaközössége (1977): *Magyar nyelv a gimnázium számára. Ember és nyelv. Kísérleti munkafüzet*. Pécsi Tanárképző Főiskola, Pécs

Fiatál Nyelvészek Munkaközössége (1980a): *Magyar nyelv a gimnázium II. osztálya számára I. rész. A mondat tagolása. Kísérleti munkafüzet*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.

Fiatál Nyelvészek Munkaközössége (1980b): *Magyar nyelv a gimnázium II. osztálya számára II. rész. A mondat közvetlen összetevős szerkezete*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.

Fillmore, Charles J. (1968): The case for case. In: Bach, Emmon – Harms, Robert T. (szerk.): *Universals in Linguistic Theory*. Holt, Rinehart, and Winston, New York, 1–88.

*Finnish National Core Curriculum for Basic Education, Part II.* (2004) [http://www.oph.fi/download/47675\\_POPS\\_net\\_new\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/47675_POPS_net_new_2.pdf) (2013. június 24.)

Fóris Ágota (2008): *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Gábor Kata – Héja Enikő – Kuti Judit – Nagy Viktor – Váradi Tamás: Az igei vonzatkeret és a számítógépes lexikon. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális Magyar Nyelvtan 4. kötet. A szótár szerkezete*. Akadémiai, Budapest, 860–881.

Gábor Kata – Héja Enikő (2006): Predikátumok és szabad határozók. In: Kálmán László (szerk.): *KB 120: A titkos kötet*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 11–28.

Gallmann, Peter – Sitta, Horst (1992): Satzglieder in der wissenschaftlichen Diskussion und in Resultatsgrammatiken. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. 20. évfolyam, 2. szám, 137–181.

Gazdik Anna (2011): *Multiple Questions in French and Hungarian. A Lexical-Functional Analysis with Special Emphasis on the Syntax-Discourse Interface*. (doktori disszertáció) <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/gazdikanna/diss.pdf> (2012. augusztus 8.)

Gécseg Zsuzsanna – Kiefer Ferenc (2009): A new look at information structure in Hungarian. *Natural Language & Linguistic Theory* 27. 583–622.

Gordon Győri János (2005): Magyartanárok a 20. század közepén és második felében. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. szám, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00088/2005-01-ta-Gordon-Magyaratanarok.html> (2012. július 10.)

Gönczöl Enikő – Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 8. szám, 10–19. <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatasi-programok> (2013. július 16.)

- Gyarmathy Éva – Kucsák Julianna (2012): A digitális bennszülöttek képességsprofilja. A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. *Iskolakultúra*, 22. évfolyam, 4. szám, 43–53.
- Gyertyánagi Zsófia (2011): *A grammatikaoktatás helyzete. Tapasztalatok és vélemények*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. (szakdolgozat)
- Haader Lea (1999): Az alárendelő összetett mondatok általános kérdései. *Magyar Nyelvőr*, 123. évfolyam, 3. szám, 340–350.
- Hagemann, Julie Ann (2003): *Teaching Grammar: A Reader and Workbook*. Allyn and Bacon Incorporated.
- Halász Gábor (2011): Oktatáspolitikai az első évtizedben. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Budapest 17–34.
- Halliday, M[ichael] A. K. – Matthiessen, Christian (2004): Towards a functional grammar. In: Halliday, M. A. K. –Matthiessen, Christian: *An Introduction to Functional Grammar*. Third edition. Hodder Arnold, London, 37–63.
- Hardi Judit (2004): Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Magyar Pedagógia*, 104. évfolyam, 2. szám, 225–242. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Hardi\\_MP1042.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Hardi_MP1042.pdf) (2013. július 3.)
- Heathcote, Dorothy – Bolton, Gavin (1996): A „szakértői játék” alaptörvényei. *Drámapedagógiai Magazin*, 12. évfolyam, 2. szám, <http://letoltes.drama.hu/DPM/1991-2000/1996.2.pdf> (2013. július 2.)
- Hegedűs Attila (2009): Egy kísérlet a nyelvjárások mondattani alapú elkülönítésére In: É. Kiss Katalin – Hegedűs Attila (szerk.): *Nyelvelmélet és dialektológia*. Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék, 163–174.
- Hegedűs Rita (2012): Teaching first and second languages side by side: Challenges of education in the 21<sup>st</sup> century. *Lingue antiche e moderne* 1. évfolyam, 1. szám, 73–87.
- Sz. Hegedűs Rita (2005): *Az infinitívusz birtokos jelzői szerepe a magyarban*. Budapest, (doktori disszertáció) <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/hegedus/diss.pdf> (2012. július 10.)
- Hoffmann Ottó (1976): *Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hoffmann Ottó (1978): *Mondatszerkesztés, szövegalkotás. Gyakorlatok a kifejezőképesség fejlesztésére az általános iskola felső tagozatában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hudson, Richard (2001): *Grammar teaching and writing skills: the research evidence. Syntax in the Schools*, 17. 1–6. <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/papers/writing.htm> (2013. július 2.)
- Huszár Ágnes (1979): *A predikatív viszony szintaktikai kategóriái*. Nyelvtudományi Értekezések 101. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Ihász György (1846): *Magyar nyelvtan*. özv. Számmer Pálné bővível, Székes-Fejérvár
- Imrényi András (2011): *A magyar mondat viszonyhálózati modellje*. Budapest (doktori disszertáció, kézirat)
- Janurik Márta – Pethő Villó (2009): Flow élmény az énekórán. A többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109. évfolyam, 3. szám, 193–226. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik\\_MP1093.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MP1093.pdf) (2013. július 2.)

Jensen, Eric (2001): *Arts with The Brain in Mind*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Józsa István (2012): A ritmikus versmondás szerepe. *Tanít-tani Online*. [http://www.tani-tani.info/a\\_ritmikus\\_versmondas](http://www.tani-tani.info/a_ritmikus_versmondas) (2013. július 18.)

Józsa Krisztián – Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 137–188.

Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102. évfolyam, 1. szám, 79–104. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/krisztian\\_jozsa-the\\_significance\\_of\\_mastery\\_motivation\\_in\\_education.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/krisztian_jozsa-the_significance_of_mastery_motivation_in_education.pdf) (2012. június 26.)

Kádár Annamária – Somodi Hajnal (2012): Örömet adó tevékenységek áramlatában. Flow-élmény megélése diákok és pedagógusok körében. In: Nagy Attila – Komáromi Gabriella (szerk.): *Fordulópont 53. – Életünk céljai?* 71–86.

Kádár Edit (2011): *A kopula és a nominális mondatok a magyarban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kahane, Sylvain (1997): Bubble trees and syntactic representations. In: Becker, Tilman – Krieger, Hans Ulrich (szerk.): *Proceedings of the Fifth Meeting on Mathematics of Language (MOL5)*, DFKI, Saarbrücken. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.23.7125> (2012. július 25.)

Kálmán C. György – Kálmán László – Nádasdy Ádám – Prószéky Gábor (1989): A magyar segédigék rendszere. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok, XVII*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 49–103.

Kálmán László – Molnár Cecília Sarolta (2006). Életünk a határozószók nélkül. Elhangzott a *BUM* 5. *SzóOSZTÁLY*találkozón 2006. január 11-én. [http://budling.nytud.hu/~kalman/arch/hatarozoszok\\_handout-060110.pdf](http://budling.nytud.hu/~kalman/arch/hatarozoszok_handout-060110.pdf) (2012. június 1.)

Kálmán László – Molnár Cecília Sarolta (2009): *A nyelvi nevelés módszertana*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kht., Budapest. [old.wekerle.gov.hu/download.php?doc\\_id=2352](http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2352) (2012. június 23.)

Kálmán László – Trón Viktor (2007): *Bevezetés a nyelvtudományba*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Kálmán László (2001a): *Konstrukciós nyelvtan*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Kálmán László (szerk.) (2001b): *Leíró magyar nyelvtan: Mondattan 1*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Kálmán László (2006a): Iskolai nevelés Antal László szellemében. In: Medve Anna – B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II*. Iskolakultúra, Pécs, 107–116.

Kálmán László (2006b): Miért nem vonzanak a régensek? In: Kálmán László (szerk.): *KB 120: A titkos kötet*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, <http://budling.nytud.hu/~kalman/arch/vonzat.pdf> (2012.10.01.)

Kántor Gyöngyi (2005): Az anyanyelvi nevelés helye és korszerű feladatai. In: Medve Anna–B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II*. Iskolakultúra, Pécs, 110–116.

- Karlson, Fred (2007): *Finnish: An Essential Grammar*. Routledge, London, New York.
- Kármán József (1794/2003): *A Nemzet csinosodása*. Neumann Kht, Budapest.
- Kas Bence (2005): Az óhajító mondatok kategóriája. *Nyelvtudományi Közlemények* 102. 136–174.
- Katona András (1997): A tantárgy-pedagógia kérdéséhez – a történelemtanítás felől szemlélve. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. szám <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00006/1997-06-mu-Katona-Tantargypedagogia.html> (2012. június 10.)
- Kenesei István (1992): Az alárendelt mondatok szerkezete. In: Kiefer Ferenc. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 529–615.
- Kenesei István (2000a): Szavak, szófajok, toldalékok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 75–136.
- Kenesei István (2000b) Van-e segédige a magyarban? Esettanulmány a grammatikai kategória és a vonzat fogalmáról. In: Kenesei István (szerk.) *Igei vonzatszerkezet a magyarban*. Osiris, Budapest, 157–196.
- Kenesei István (2006a): Antal László igazgyöngyei és hamis ékszerei. In: Kálmán László (szerk.): *KB 120 A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Tinta Kiadó, Budapest, 337–352.
- Kenesei István (2006b): Szófajok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 80–109.
- Kenesei István (2012): *A szófaj fogalmáról és a szófajok természetéről*. Elhangzott 2012. szeptember 17-én a Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának osztályülésén. [http://mta.hu/data/cikk/11/72/41/cikk\\_117241/Kenesei\\_Szofaj\\_MTA\\_2012-09.pdf](http://mta.hu/data/cikk/11/72/41/cikk_117241/Kenesei_Szofaj_MTA_2012-09.pdf) (2013. július 30.)
- Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-hk-Kerber-Magyar.html> (2012. január 16.)
- Kerber Zoltán (2004a): Módszertan. In: Kerber Zoltán, Ranschburg Ágnes: *A középiskolai tantárgyi obszerváció tanulságai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/oki-muhelytanulmanyok/modszertan> (2012. június 30.)
- Kerber Zoltán (2004b): A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai. In: *A tantárgyak helyzete a középiskolában*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom-090617-1> (2012. július 2.)
- Kerber Zoltán (2011a): A kompetenciafejlesztő programcsomagok implementációját vizsgáló kutatásról és a kötetéről. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 7–18.
- Kerber Zoltán (2011b): Sokarcú implementáció. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 237–246.
- Kerekes Judit (2011): Az igekötők meghatározásának problémái. In: Gécseg Zsuzsanna (szerk.): *Lingdok 10. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szegedi Tudományegyetem

- Nyelvtudományi Doktori Iskola, Szeged, 109–132. [http://nydi.bibl.u-szeged.hu/SZTE\\_NYDI/LingDok\\_kotetek\\_files/LingDok10.pdf](http://nydi.bibl.u-szeged.hu/SZTE_NYDI/LingDok_kotetek_files/LingDok10.pdf) (2013. július 26.)
- Keszler Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc – Ladányi Mária (2000a): Az igekötők. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 453–518.
- Kiefer Ferenc – Ladányi Mária (2000b): Morfoszintaktikailag semleges szóképzés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 165–214.
- Kiefer Ferenc (1998): *Alaktan*. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 187–290.
- Kiefer Ferenc (2003): A kétféle igemódosítóról. *Nyelvtudományi Közlemények*, 100. 177–186.
- Kiefer Ferenc (2006b): A nyelvtudomány ma. *Magyar Tudomány*, 7. szám, 800–805. <http://www.matud.iif.hu/06jul/05.html> (2012. június 10.)
- Kiefer Ferenc (szerk.) (1992): *Strukturális magyar nyelvtan. Mondattan*. Akadémiai, Budapest.
- Kiefer Ferenc (szerk.) (2006a): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- É. Kiss Katalin (2002a): A magyar grammatikai kutatások helyzete. Elhangzott A *magyar nyelv és kutatása az ezredfordulón* című tudományos ülészen. [mta.hu/fileadmin/I\\_osztaly/eloadastar/EKiss\\_mnyk.rtf](http://mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/EKiss_mnyk.rtf) (2012. december 1.)
- É. Kiss Katalin (2002b): *The Syntax of Hungarian*. Cambridge University Press, Cambridge.
- É. Kiss Katalin (2004): Egy igekötőelmélet vázlata. *Magyar Nyelv*, 100. évfolyam, 1. szám, 15–43.
- É. Kiss Katalin (2007): A nyelvészet mint természettudomány. *Magyar Tudomány*, 2. szám, 165–172. [http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/ekiss/publ/a\\_nyelveszet\\_mint.pdf](http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/ekiss/publ/a_nyelveszet_mint.pdf) (2012. január 19.)
- É. Kiss Katalin (2009): El kell menni/el kell mennem/el kell, hogy menjek/el kell menjek/el kellek menni. In: É. Kiss Katalin – Hegedűs Attila (szerk.): *Nyelvelmélet és dialektológia*. PPKE, Piliscsaba, 213–230.
- Komlósy András (1992): *Régensek és vonzatok*. JATE BTK Magyar Nyelvi Tanszék, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, Pécs.
- Komlósy András (2001): *A lexikai-funkcionális grammatika mondattanának alapfogalmai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Koprivanaczné Szentesi Erika (2012): *Kérdőjel. Az anyanyelvi nevelés dilemmái*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs (tanári szakdolgozati portfólió, kézirat)
- Koutny Ilona – Wacha Balázs (1991): Magyar nyelvtan függőségi alapon. *Magyar Nyelv*, 87. évfolyam, 4. szám, 393–404.
- Kovátsné Németh Mária (2004): A magyar nyelvnek, mint az állam nyelvének elsajátítása. *Neveléstörténet*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 1. évfolyam, 3–4. szám.
- Kugler Nóra (1999): Mondattan. *Magyar Nyelvőr*, 123. évfolyam 1. szám, 88–108.

- Kugler Nóra (2000): Az alany. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 405–413.
- Kult Katalin (2008): Számítógéppel támogatott generatív nyelvtantanítás. In: Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest, 107–117.
- Laczkó Krisztina (2001): Az alany és az állítmány viszonya: hozzárendelés vagy alárendelés? *Magyar Nyelvőr*, 125. évfolyam, 4. szám, 407–418. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1254/125402.htm> (letöltve: 2013. július 12.)
- Laczkó Krisztina (2002): A mondattan tanítása a középiskolában. In: V. Raisz Rózsa – Zimányi Árpád (szerk.): *Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején*. XIV. Anyanyelv-oktatási napok. Eger, 2001. július 2–12, 111–127.
- Laczkó Krisztina (2008): Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évfolyam, 1. szám, 12–22.
- Laczkó Tibor (2000): Az ige argumentumszerkezetét megőrző főnévképzés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 293–407.
- Laczkó Tibor (2009): A birtokviszony egy új viszonyrendszerben. In: Maleczki Márta – Németh T. Enikő (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei 7*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 87–112.
- Laczkó Tibor (2010): A magyar igekötős igék lexikai-funkcionális keretben. Elhangzott a Magyar Nyelvtudományi Társaság Általános Nyelvészeti Szakosztályában, 2010. május 25-én [http://hungram.unideb.hu/files/presentations/2010\\_Laczko\\_magyar\\_igekotok.pdf](http://hungram.unideb.hu/files/presentations/2010_Laczko_magyar_igekotok.pdf) (2013. július 16.)
- Ladányi Mária (2007): A morfológiai esetfogalmon túl: az eset mint forma és mint funkció. Elhangzott az ELTE magyar nyelvészeti doktoranduszainak *III. Félúton* konferenciáján, 2007. április 26-án. <http://ladanyi.web.elte.hu/esetea.html> (2013. július 12.)
- Láncz Irén (2004): A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. *Hungarológiai közlemények*, 3. szám, 13–21.
- Lanstyák István (2007): A nyelvi tévhitekről. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely—Budapest, Gramma Nyelvi Iroda—Tinta Könyvkiadó, 154 – 173.
- Lengyel Klára (1999): A segédigék kérdéséhez. *Magyar Nyelvőr*, 123. évfolyam, 1. szám, 116–128.
- Lengyel Klára (2000): A nyelvi egységek szinteződése. In: Keszler Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 24–33.
- Lengyel Klára (2002): Hozzászólás É. Kiss Katalin A magyar grammatikai kutatások helyzetéről című előadásához. Elhangzott A magyar nyelv és kutatása az ezredfordulón című tudományos ülésen. [https://www.mta.hu/fileadmin/I\\_osztaly/eloadastar/Lengyel\\_mnyk.rtf](https://www.mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/Lengyel_mnyk.rtf) (2012. január 16)
- Lovász Andrea (2011): Felnőtt gyerekirodalom. *Könyv és Nevelés*, 13. évfolyam, 2. szám, [http://olvasas.opkm.hu/portal/felso\\_menusor/konyv\\_es\\_neveles/felnott\\_gyerekirodalom](http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/felnott_gyerekirodalom) (2012.07.25.)
- Lőrincz József (2006): A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás*, 17. évfolyam, 2. szám, 32–60.

- Lőrincz Ildikó (2004): *Nyelvi fogékonyságfejlesztés: A Janua Linguarum Projektum Magyarországon*. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/lorincz-ildiko-nyelvi> (2013. július 2.)
- Magyar Közlöny* 2006, 20. szám, 2. kötet. [www.magyar kozlony.hu/pdf/4171](http://www.magyar kozlony.hu/pdf/4171) (2013. június 24.)
- Maleczki Márta (2008): Határozatlan argumentumok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális Magyar Nyelvtan 4. kötet. A szótár szerkezete*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 129–184.
- Margócsy István (2005): A magyar nyelv jelenléte a 18. századi iskoláztatásban. Adattár az iskolai nyelvoktatás történetéhez. In: Bíró Ferenc (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelv ügyének 18. századi történetéből*. Argumentum, Budapest, 71–151.
- McKinsey & Company (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? [http://www.onfejlesztoiskolak.hu/2008/mckinsey\\_magyar.pdf](http://www.onfejlesztoiskolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf) (2013. augusztus 19.)
- Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika (2010): *4x12 mondat*. Iskolakultúra, Veszprém.
- Medve Anna – Szabó Veronika (2010a): Anyanyelv, iskolában és azon kívül. Az anyanyelvi nevelés a grammatika aspektusából. *Iskolakultúra*, 10. évfolyam, 9. szám, 53–64.
- Medve Anna – Szabó Veronika (2010b): A mondatanalízis elemzési lehetőségei az általános iskolában. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. szám, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=235> (2013. október 16.)
- Medve Anna – Szabó Veronika (2011): Modellről modellre. *Hungarológiai Évkönyv*, 12. évfolyam, 1. szám, PTE BTK, Pécs, 205–215.
- Medve Anna (2002): Van róla fogalmunk? A magyar grammatika oktatásáról nemcsak „magyargrammatikusoknak”. *Modern Nyelvoktatás*, 8. évfolyam, 2–3. szám, 50–56.
- Medve Anna (2005): Egy készülő tananyag: részletek és dilemmák, avagy anyanyelvi nevelés tetőtől talpig. In: B. Nagy Ágnes–Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I*. Iskolakultúra, Pécs, 116–139.
- Mel’čuk, Igor – Polguère, Alain (2009): Foreword. In: Uők: *Dependency in Linguistic Description*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.
- Mel’čuk, Igor (2009): Dependency in Natural Language. In: Mel’čuk, Igor – Polguère, Alain (szerk.): *Dependency in Linguistic Description*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, 1–110.
- Mihaliček, Vedrana (2012): *Serbo-Croatian Word Order: A Logical Approach*. The Ohio State University. (doktori disszertáció) <http://www.coli.uni-saarland.de/courses/alg-12/alg-12/readings/mihalicek.pdf> (2013. július 18.)
- Minya Károly (1999): Magyar helyesírási szótár. *Magyar Nyelvőr*, 123. évfolyam, 4. szám, 496–498.
- Molnár Cecília Sarolta (2004): Mi a baj a nyelvtantanítással? *HalSzem*, ELTE, októberi szám, <http://phil.elte.hu/halszem/docs/nyttan.pdf> (2013. július 3.)
- Molnár Cecília Sarolta (2007): *Helyesírásunk méltó helye iskoláinkban*. Elhangzott a *Helyesírási konferencián* 2007. február 26-án (kézirat)



- Molnár Gyöngyvér – Csapó Benő (2011): Az 1–11 évfolyamot átfogó induktív gondolkodás kompetenciaskála készítése a valószínűségi tesztelmélet alkalmazásával. *Magyar Pedagógia*, 111. évfolyam 2. szám, 127–140.
- Molnár Gyöngyvér (2002): A tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 2. szám, 65–75.
- Mora Gutiérrez, Juan Pablo (2001): Thematic Hierarchies. In: Mora Gutiérrez, Juan Pablo: *Directed motion in English*. <http://elies.rediris.es/elies11/> (2013. július 12.)
- Mulroy, David (2003): *The War Against Grammar*. Heinemann, Portsmouth.
- Nádasdi Péter (2006): Mozgatás nélkül? Egy prenominális vonatkozó szerkezet minimalista elemzése a magyarban. In: Gárgyán Gabriella – Sinkovics Balázs (szerk.): *Lingdok 5. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Szeged, 61–86.
- Nádasdy Ádám (2001): A burjánzó vonatkozó. *Magyar Narancs*, 07. évfolyam, 12. szám, 41.
- Nádasdy Ádám (2003): *Ízlések és szabályok*. Magvető, Budapest.
- M. Nádasdi Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. [http://geniuszportal.hu/sites/default/files/06\\_kotet\\_net.pdf](http://geniuszportal.hu/sites/default/files/06_kotet_net.pdf) (2013. július 2.)
- B. Nagy Ágnes – Farkas Judit (2005): Hogyan érdemes generatív mondattant tanítani középiskolában? *Modern Nyelvoktatás*, 1. 14–28.
- B. Nagy Ágnes – Farkas Judit (2006a): *A középiskolai nyelvtankönyvekben megjelenő terminológiáról* (kézirat). Elhangzott a XVI. MANYE Kongresszuson Gödöllőn, 2006. április 11-én.
- B. Nagy Ágnes (2005): Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. In: B. Nagy Ágnes–Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra, Pécs, 37–69.
- B. Nagy Ágnes–Farkas Judit (2006b): Generatív mondattan az oktatásban II. Összetett mondatok elemzése középiskolában. In: Medve Anna–B. Nagy Ágnes–Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.* Iskolakultúra, Pécs, 57–75.
- Nagy Boldizsár (2012): Miért rettegünk a tinédzserektől? *Magyar Narancs*. 22. <http://magyarnarancs.hu/konyv/miert-rettegunk-a-tinedzserektol-80253#> (2013. július 18.)
- Nagy József (1999): A kognitív készségek és képességek fejlesztése. *Iskolakultúra*. 1. szám, 14–27.
- Nagy József (2000a): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, július–augusztusi szám, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-km-Nagy-Kritikus.html> (2013. július 16.)
- Nagy József (2000b): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*, 100. évfolyam, 2. szám, 141–185.
- Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 103. évfolyam, 3. szám, 269–314.
- Nagy József (2004): Az elemi kombinatív képesség kialakulásának kritériumorientált diagnosztikus feltárása. *Iskolakultúra*. 8. szám, 3–20.

- L. Nagy Katalin (2002): Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. In: *A tantárgyak helyzete*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/enek-zene-tantargy> (2013. július 3.)
- Nagyházi Bernadette (2012): *Az egyszerű mondat szórendjének egy lehetséges tanítási modellje a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. Pécs (doktori disszertáció, kézirat)
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I–III. *Iskolakultúra*, 2. szám, 21–33. 3. szám, 22–40. 4. szám, 3–21.
- Nahalka István (1999): Mi vagy ki az ördög, és hol van? *Új Pedagógiai Szemle*, decemberi szám, 21–26.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- B. Németh Mária (2009): *Természettudományos tudás alkalmazása: hétköznapi jelenségek értelmezésének vizsgálata 1995 és 2006 között*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, 43–55. (doktori disszertáció) [http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/b\\_nemeth\\_ertekezes.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/b_nemeth_ertekezes.pdf) (2012. augusztus 8.)
- Németh T. Enikő (2008): Az implicit alanyi és tárgyi igei argumentumok előfordulásának lexikai–szemantikai jellemzői. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 4.: A szótár szerkezete*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 71–128.
- Nemzeti alaptanterv 2007*. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/NAT\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/NAT_070926.pdf) (2012. január 13.)
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14. évfolyam, 11. szám, 39–47.
- Orsós Anna (1997): *Beás nyelvkönyv. Pă lyimbă băjásilor*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- Paksi László (2011): Egy élet az anyanyelv-pedagógia szolgálatában – a tanyasi iskolától a Magyar Tudományos Akadémiáig. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 1. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=300> (2013. június 24.)
- Pála Károly (2006): Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest, 161–184. <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly/kompetencia> (2012. január 13.)
- Pap János (2006): Puer ridens. Humor az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évfolyam, 5. szám, 25–34.
- Pap-Szigeti Róbert (2009): Kritériumorientált képességfejlesztés tantárgyi tartalmakkal az 5. évfolyamon. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. (doktori disszertáció) [http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/pap-szigeti\\_ertekezes.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/pap-szigeti_ertekezes.pdf) (2013. július 17.)
- Patel, Aniruddh D. (2008). *Music, Language and the Brain*. Oxford University Press, New York.
- Pelcz Katalin (2010): *A nyelvmesterek első virágkora 1729-1866: Hagyományok és újítások*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs (doktori disszertáció) <http://www.nydi.btk.pte.hu/doc/disszertaciok/PelczKatalin2010.pdf> (2013. június 24.)
- Peredy Márta (2010): Nincs van. In: Gécszeg Zsuzsanna (szerk.): *Lingdok 9. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola,

- Szeged, 145–172. [http://nydi.bibl.u-szeged.hu/SZTE\\_NYDI/LingDok\\_kotetek\\_files/lingdok9.pdf](http://nydi.bibl.u-szeged.hu/SZTE_NYDI/LingDok_kotetek_files/lingdok9.pdf) (2013. július 16.)
- Pethőné Nagy Csilla (2007): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.
- Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel (1999): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pintér Klára (2012): *A matematikai problémamegoldás és problémaalkotás tanításáról*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged (doktori disszertáció). [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1456/1/doktori\\_egybe\\_vegleges.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1456/1/doktori_egybe_vegleges.pdf) (2013. július 29.)
- PIRLS és TIMSS 2011 tájékoztató*  
[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pirls/PIRLS\\_TIMSS\\_2011\\_tajekoztato.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_tajekoztato.pdf) (2013. július 2.)
- Pittner, Karin – Berman, Judith (2004): *Deutsche Syntax: Ein Arbeitsbuch*. Narr France Attempto Verlag, Tübingen.
- Plaszkonny László (1974): A mondatelemzés szerepe és lehetőségei az anyanyelvi oktatásban. In: Szathmári István (szerk.): *Anyanyelvünk az általános iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest, 109–114.
- Pléh Csaba – Juhász Levente Zsolt (2001): Az igeekötők pszicholingvisztikájáról. In: Az igeekötők pszicholingvisztikájáról. In: Bakró-Nagy Marianne – Bánréti Zoltán – É. Kiss Katalin (szerk.): *Újabb tanulmányok a strukturális magyar nyelvtan és a nyelvtörténet köréből. Kiefer Ferenc tiszteletére barátai és tanítványai*. Osiris Kiadó, Budapest, 199–211.
- Pléh Csaba (2003): *A természet és a lélek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2012): *A társalgás pszichológiája*. Libri, Budapest.
- Pukánszky Béla (1998): Pedagógia és iskoláztatás 1867–1919 között. In: Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest, 416–443.
- Radnóti Katalin (2011): A programcsomagok bevezetésének tapasztalatai a diákok körében. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 213–236.
- V. Raisz Rózsa– Zimányi Árpád (szerk.) (2002): Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején. XIV. Anyanyelv-oktatási napok. Eger, 2001. július 2–12.
- Rákosi György (2004): Infinitival clauses as syntactic subjects in Hungarian. In: Blaho, Sylvia – Vicente, Louis – Vos, de Mark (szerk.): *Proceedings of Console XII*. <http://www.hum2.leidenuniv.nl/pdf/lucl/sole/console12/console12-rakosi.pdf> (2013. augusztus 8.)
- Rákosi György (2006): Three types of dative experimenter: Arguments, adjuncts, and thematic adjuncts. In: Uő: *Dative experimenter predicates in Hungarian*. (doktori disszertáció) <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2006-1122-200507/full.pdf> (2013. július 16.)
- Réti Mónika (2011): Felfedezettő tanulás. Új utakon a természettudomány-tanítás megújítása felé. *Magyar Tudomány*, 9. szám, 1132–1139. <http://www.matud.iif.hu/2011/09/12.htm> (2013. július 17.)
- Ságvári Bence (2008): *Az IT generáció. Fanta Trendriport 1.* [www.coca-cola.hu/media/file/sajtohir/Fanta\\_Trendriport1.pdf](http://www.coca-cola.hu/media/file/sajtohir/Fanta_Trendriport1.pdf) (2012. január 13.)

Sándor Klára (1998): Amiért a szinkrón elemzés foszladozik. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelvi változó – nyelvi változás*. JGYF Kiadó, Szeged, 57–84.

Saussure, Ferdinand (1997): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Corvina, Budapest.

Sejtes Györgyi (2006): Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra, *Új Pedagógiai Szemle*, 6. szám. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-ta-Sejtes-Tudastranszfer.html> (2013. július 17.)

Simai Ödön (1918): Adalékok a nyelvmívelő társaságok történetéhez. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 28. évfolyam, 4. füzet, 397–403.

Simon Mária (szerk.) (2008): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitas/tankonyvdialogusok> (2013. július 2.)

Sinka Edit (2006): A kompetenciamérés hasznosulása és fogadtatása az iskolákban. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/eredmenyesseg/kompetenciameres> (2012. június 30.)

Steets, Angelika (2003): Lernbereich Sprache in der Sekundärstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (szerk.): *Deutsch-Didaktik – Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, 210–231.

Stéger Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest (disszertáció) [http://nevelstudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger\\_Csilla\\_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf](http://nevelstudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger_Csilla_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf) (2013. augusztus 19.)

Szabó Veronika (2008a): A kétféle igeragozás terminusairól általános iskolai tankönyvek elemzése kapcsán. *Magyar Terminológia*, 1. évfolyam 1. szám, 93–110.

Szabó Veronika (2008b): Anyanyelvi nevelés és internetes kommunikáció. *Modern Nyelvoktatás*, 14. évfolyam, 4. szám, 16–28.

Szabó Veronika (2008c): Tankönyvek és kontrasztív nyelvészet, In: Medve Anna–Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*, Iskolakultúra könyvek, Pécs, 156–166.

Szabó Veronika (2009a): A határon túli nyelvváltozatok a magyarországi anyanyelvi nevelésben. In: Nádor Orsolya (szerk.): *MANYE XVIII. A magyar mint európai és világnyelv*. 2. kötet (CD), 490–494.

Szabó Veronika (2009b): A kommunikáció mint szabályalkalmazás az anyanyelvi órákon. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): *A kommunikáció nyelvészeti aspektusai*. Tinta Kiadó, Budapest, 248–254.

Szabó Veronika (2009c): Pszicholingvisztika és anyanyelvi nevelés. In: Szépe Judit (szerk.): *Pszicholingvisztika egy életen át*. Nyelvészeti Doktorandusz Füzetek 7., Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, 79–105.

Szabó Veronika (2010): A mondattan modelljei az oktatásban. In: *Közös jövőnk a nyelv II. Nyelvtudomány és pedagógia. Tudomány az oktatásért, oktatás a tudományért konferencia előadásai*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 157–167.

Szabó Veronika (2011a): Anyanyelvi nevelés és irodalmi nevelés. *Modern Nyelvoktatás*, 17. évfolyam, 2–3. szám, 26–48.

Szabó Veronika (2011b): Középiskolai nyelvtankönyvek nyelvszemlélete. In: *Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár, 48–52.

Szabó Veronika (2013): Mit állítunk? Miről állítjuk? A mondatrészek tanításának problémái. In: Szöllősy Éva – Prax Levente (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben I.* Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, 279–287.

Szépe György (1974): Nyelvtudomány és nyelvtanítás. In: Szathmári István (szerk.): *Anyanyelvünk az általános iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest, 208–212.

Szépe György (1979): Szerkesztői előszó. In: Uő (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó, Budapest, 5–14.

Szépe György (1979/2011): Az általános nyelvészet szerepe az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításában. In: Terts István (szerk.): *A folyton megújuló nyelvészet*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 259–265.

Szépe György (2001): Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban. In: Uő: *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs, 121–139.

Szilágyi N. Sándor (2004): Az absztraktumok csapdája. In: Szilágyi N. Sándor: *Elmélet és módszer a nyelvészetben különös tekintettel a fonológiára*. Az Erdélyi Múzeum-Egyesület kiadása, Kolozsvár, 10–40. <http://mek.oszk.hu/08700/08754/08754.pdf> (2012. február 23)

Szilágyi N. Sándor (2000): *Ne lógasd a nyelvedet hiába!* Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége Füzetek 8., Sepsiszentgyörgy.

Takács Viola (2003): *Baranya megyei tanulók tudásstruktúrái*. Iskolakultúra, Pécs.

*Tankönyvjegyzék 2012/2013.*

[http://www.kormany.hu/download/6/fd/90000/kirtkv2012\\_kozlony120711.pdf](http://www.kormany.hu/download/6/fd/90000/kirtkv2012_kozlony120711.pdf) (2012. június 30.)

Taskó Tünde Anna (2009): *A tanulást befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata az általános iskola 6–7. osztályos tanulói körében az iskolai alulteljesítés szempontjából*. Budapest (disszertáció) [pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2010/PhD\\_rtekezs.pdf](http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2010/PhD_rtekezs.pdf) (2012. január 13.)

Temesi Mihály (1974): Anyanyelvünk az általános iskolában. In: Szathmári István (szerk.): *Anyanyelvünk az általános iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest, 25–46.

Terts István (szerk.) (2011): *A folyton megújuló nyelvészet*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor (2002): A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. Elhangzott A *magyar nyelv kutatása az ezredfordulón* címmel rendezett tudományos ülészen. <http://www.mta.hu/nytud/Tolcsvai.rtf> (2012. 04.14.)

Tolcsvai Nagy Gábor (2008): Topik, információfolyam, szórend. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 455–500.

Török Balázs – Szekszárdi Júlia – Mayer József (2011): Az iskolák belső világa. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/17-belo> (2012. július 2.)

Trón Viktor (2001): *Fejközpontú frázisstruktúra-nyelvtan*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Uzonyi Kiss Judit – Tuba Márta (1999): Hány segédigénk van? *Magyar Nyelvőr*, 123. évfolyam, 1. szám, 108–116.

Vágó Irén (1997): Tankönyvek-tanesczközök. Háttér tanulmány JKA '97-hez. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai*. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-2> (2013. június 24.)

Vargha Balázs – Diményi Judit – Loparits Éva (1980): *Nyelv, zene, matematika*. RTV–Minerva, Budapest.

Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évfolyam, 1. szám, 38–65.

Veres Gábor (2004): A motiváció értelmezése, jelentősége és fejlesztése. In: Veres Gábor, Somogyi Ágota (szerk.): *Segédkönyv az integrált természetismeret oktatásához a 7–8. évfolyamon*. Közgazdasági Politechnikum, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=integralt-07-motivacio> (2013. július 2.)

Veres Gábor (é. n.) (szerk.): *Az integrált természetismeret tantárgy keresztntanternvi tartalma*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=matrix> (2012. július 5.)

Vidakovich Tibor (2008): A tapasztalati következtetés fejlődése az óvodától a középiskoláig. *Magyar Pedagógia*, 108. évfolyam, 3. szám 199–224. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Vidakovich\\_MP1083.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Vidakovich_MP1083.pdf) (2012. július 4.)

Vincze Veronika– Szauter Dóra– Almási Attila– Móra György– Alexin Zoltán– Csirik János (2009): A Szeged Treebank függőségi fa formátumban. In: Tanács Attila – Szauter Dóra – Vincze Veronika (szerk.): *VI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 127–138.

Viszket Anita (2011): A mondattan a közoktatásban. *Hungarológiai Évkönyv*, 12. évfolyam, 1. szám, PTE BTK, Pécs, 291–302.

Vitányi Iván – Sági Mária (2003): *Kreativitás és zene*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

C. Vladár Zsuzsa (2009): Hány eset van a magyarban? Egy XVII. századi kritériumrendszer. *Magyar Nyelv*, 105. évfolyam, 3. szám, 281–291.

Wierzbicka, Anna (1995): Adjectives vs. verbs: The iconicity of part-of-speech membership. In: E. Landberg, Marge (szerk.): *Syntactic Iconicity and Linguistic Freezes*. de Gruyter, Berlin.

Zalay Szabolcs (2008): *Konstruktív drámapedagógia*. Pannon Egyetem, Veszprém (doktori disszertáció) [http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Zalay\\_Szabolcs\\_dissertation.pdf](http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Zalay_Szabolcs_dissertation.pdf) (2012. július 20.)

Zsolnai Józsefné (2002a): *A Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program oktatáspolitikai kontextusa és hatástörténete* (1971-2001). Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.

Zsolnai Józsefné (2002b): *Dokumentumok a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program történetéből* (1971-2002). Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.

## Szépirodalmi források

Banyó Péter – Csányi Dóra – Edinger Katalin – Kovács Eszter (szerk.) (2010): *Friss tinta! – mai gyerekversek*. Pozsonyi Pagony Kiadó, Csimota Kiadó, Budapest.

Darvasi László (2002): *Trapiti*. Megvető Kiadó, Budapest.

Erdős Virág (2011): *A Trabantfejű Nő*. Palatinus Kiadó, Budapest.

Erdős Virág (é. n.): *Vadkan Dönci és Cirmos Liza. Paul R. Olbrich bábjátékának betétdalai Erdős Virág átköltésében*. <http://www.erdosvirag.hu/> (2013. július 18.)

Havasi Attila versei (2001) Prae, 1–2. szám, <http://magyar-irodalom.elte.hu/prae/pr/200106/27.html> (2013. július 18.)

Kiss Ottó (2011): *Régi kincsek*. Móra Kiadó, Budapest.

Kovács András Ferenc (2003): *Vásárhelyi vásár. Versek kicsiknek, nagyoknak*. Koinónia, Kolozsvár.

Lakatos István (2011): *Dobozváros*. Magvető, Budapest.

Laczkfi János – Vörös István (2009): *Apám kakasa*. Noran, Budapest.

Laczkfi János (2003): *Hófogók*. Ister, Budapest.

Lázár Ervin (1998): *Csillagmajor*. Osiris Kiadó, Budapest.  
<http://mek.niif.hu/02700/02730/02730.pdf> (2013. július 18.)

Lázár Ervin (1998): *Hapci király*. Osiris Kiadó, Budapest.  
<http://mek.oszk.hu/02700/02731/02731.pdf> (2013. július 18.)

Leiner Laura (2010): *A Szent Johanna gimi. Kezdetek*. Ciceró Könyvstúdió Kft, Budapest.

Rejtő Jenő (1958): *Piszkos Fred, a kapitány*. Magvető Kiadó, Budapest.

Romhányi József (2006): *Nagy Szamárfül*. Alexandra Kiadó, Pécs.

Várad Szabolcs (szerk.) (2002): *Magyar badar 300 limerik*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Varró Dániel (2003): *Túl a Maszat-hegyen*. Magvető Kiadó, Budapest.

Varró Dániel (2007): *Szívdezzert*. Magvető Kiadó, Budapest.

## MELLÉKLETEK

### 1. Szépirodalmi szöveggyűjtemény

#### *Lázár Ervin: Metrómese*

*A metrószerelvény begördült a remízbe, hogy megérdemelt éjszakai nyugovóra térjen. A kocsik fáradtan nyújtózkodtak, ellazították rugóikat, egy-két álmos pillantás után a szemük is bekoppant. Csak a 336-os kocsi figyelt éberén, mintha a többórás gurulással még nem járt volna le a szolgálata. Ajtói lélegzet-visszafojtva várták, hogy a remízmester egy gombnyomással becsukja a kerekeken gördülő kaput, s odakintről eloltsa a villanyt. A mélyfekete remíz-éjszakában azonnal izgatott sugdolódzás kezdődött.*

*– Hurrá, én győztem – sisteregte diadalmasan az Első Ajtó.*

*– Az korántsem biztos – mondta a Harmadik. – Mondd a számot!*

*– Hetvenkilenc.*

*– Lemaradtál. Kettővel megelőztelek – örvendezett a Második Ajtó –, rajtam nyolcvanegy ember járt át az utolsó fordulóban.*

*– Nyolcvanegy!? Az lehetetlen – hitetlenkedett a Harmadik –, akkor rajtam miért csak negyvennégy? Biztos, hogy jól számoltál?*

*– Csak nem képzeled, hogy csalok!*

*– Akkor te győztél.*

*– Hacsak az Utolsó Ajtó meg nem előzött. Hé, Utolsó Ajtó, miért lapítasz?*

*– Nem lapítok én – mondta durcásan az Utolsó Ajtó –, te nyertél. Minek beszéljek fölöslegesen?*

*– Azért mondd csak meg az eredményedet – mondta nagy kegyesen a győztes.*

*Az Utolsó Ajtó, mintha nem hallotta volna a felszólítást, hallgatott.*

*– Na, mondd már! – sürgette most már mind a három társa.*

*– Egy – mondta alig hallhatóan az Utolsó Ajtó.*

*– Mennyi? – ámuldoztak a többiek, és nem tudták visszatartani a nevetést. – Egy?! Nahát, mondhatom, szép eredmény.*

*Nagyon szégyellte magát az Utolsó Ajtó.*

*– Azt azért vegyétek figyelembe, hogy ennek az egynek ferde volt az orrsövénye.*

*– Hogy? Micsoda? – kérdezték a többiek, és átvillant rajtuk, lehet, hogy a kudarc megzavarta szegény Utolsó esztét.*

*– De nagyon jól állt neki – folytatta a habókos Utolsó Ajtó –, nehogy azt higgyétek, egy csöppet is rontott az arcán ez a picike hiba. Sőt! Ettől lett nagyon bájos a szabályos, szép metszésű*

*orra. A szeme mandulavágású, a színe opálkék...*

*– Az opál nem is kék – szakította félbe a Második Ajtó.*

*– Nem baj. Akkor is opálkék volt a szeme – mondta határozottan az Utolsó Ajtó. – És vidámság lakott a szemében, látszott rajta, a szomorúakat egy-két szóval meg tudja vigasztalni, sőt szó se kell, csak rájuk néz, és huss, máris elröppen a szomorúság.*

*A többiek erőlködve próbáltak felidézni valakit a saját utasaik közül. De csak egy ellibbenő*

*hajfonat, egy lábikra, egy kabátszárny.*

*– Milyen volt a haja? – kérdezte az Első Ajtó.*

*– Milyen lett volna, szőke. Fehér blízban és sötétkék szoknyában volt, a keze finom művű, keskeny.*



– Nem is emlékszel a kezére!  
 – Már hogyan emlékeznék, amikor olyan volt a keze, mint egy ékszer. És meg is simogatott.  
 – Megsimogatott?  
 – Azt hiszem.  
 – Mi az, hogy azt hiszed?! Megsimogatott vagy nem?  
 – Amikor kiszállt, könnyedén megérintett.  
 – Az csak véletlen volt. Kapaszkodott – mondta az Első Ajtó.  
 – Szerintem simogatás volt – mondta a Második.  
 – Hol szállt föl? – kérdezte a Harmadik.  
 – Az Arany János utcai megállóban.  
 – És meddig jött?  
 – Sajnos csak a Kálvin térig. Nagyon reménykedtem benne, hogy kispesti. De nem. Ott lakhat valahol a Kálvin tér környékén.  
 – Mit mondtál, milyen blúzban volt?  
 – Fehér. Fehér, fodros blúzban. Amikor kiszállt, le nem vettem a szemem a blúza fehér foltjáról. Hogy minél tovább láthassam... s ja, igen, a járása! A járása is szívmelegítő volt, elnéztem volna ítéletnapig...  
 A négy ajtó hallgatott. Lecsukódott a szemük. S ha jól tudom, aznap éjjel valamennyien a fehérblúzosról álmodtak.

### **Tóth Krisztina: Altató**

Ezüst cipőben jár a Hold  
 Kigyúl a légi lámpabolt  
 Ott fönnt lakik mind aki volt  
 Kék függönyön sok égi folt

Aki volt annak ott van ágya  
 Ágya fejénél ég a lámpa  
 Feje alatt a párna felhő  
 Mikor fény gyúl az árnya megnő

Itt lenn is árnyékok a fák  
 Aki elalszik messze lát  
 Aki ott fönnt van messze néz  
 Csurog le ránk a lámpaméz

### **Garaczi László: Volt egyszer Magyarba egy Viszkis**

Volt egyszer Magyarba egy Viszkis,  
 nem volt ő szeszélyes, sem hisztis,  
 kirabolt bankot,  
 szívet is rablott,  
 üldözte közrendőr, sőt tiszt is.

### **Várady Szabolcs: Van egy nő, úgy hívják, Etel**

Van egy nő, úgy hívják, Etel.

*Egész nap a Neten csetel.  
Akadt egy kérője,  
de magát mér' ölje:  
„Vegyen csak téged a Net el!”*

### **Nádasdy Ádám: Volt egy úr, úgy hívták: Jónás**

*Volt egy úr, úgy hívták: Jónás,  
ráfért egy jókora gyónás.  
El is ment; darálta,  
a pap meg halálra  
rémült, és azóta kómás.*

### **Varró Dániel: Maszat-hegyi naptár. Február**

*Esők szaladnak piszkafa-lábon,  
most tiszta az égbolt, most havazgat,  
a hónapvégi maszkabálon  
a tél beöltözik tavasznak.  
Felébred a medve kócos orral,  
szemében álmok zöld csipája,  
kinéz a barlangból, és ó, jaj,  
bajszát a napfény megcibálja.*

### **Lázár Ervin: A csillagmajori**

*Fehér gyolcsingben volt. Azt mondja, ő is beállna közénk kukoricát szedni. Résziből szedtük a Kiss tekintetes földjén. Na, éppen most, amikor ilyen rossz a termés. Nekünk is alig jut. Nézd meg, mekkora csövek. Gyúvi mutatta neki. Tényleg. Akkorika, mint egy természetesebb hüvelykujj – „hüvék”, mondták Rácpácegresen –, ráadásul szem is csak ritkásan van rajta. A legény csak mosolygott.*

– Tudjátok mit, nekem elég az is, amit elhagytok. Majd mögöttetek szedem.

– Hát ha nem vagy eszeden, csak rajta.

*Fújdogáltam az ujjaim végét, mert megfájdultak. Csuma nélkül szedtük a kukoricát. Megfogja az ember az elszáradt bajusz alatt a burokleveleket és egy rántással levetkőzteti a csövet, utána töben eltöri, a csuma rajtmarad a száron. Aki széket akar vele befonni vagy szatyornak, miegyébnek szánja, az csumástul szedi, aztán télen külön kukoricafosztást rendez – az jó mulatság szokott lenni –, s csak aztán kerül a góréba a kukorica. De Kiss tekintetesnek csuma nélkül kellett, fújkálhattam hát az ujjam végét.*

– Nincs cucád? – kérdezte a gyolcsinges.

– Micám?

*Benyúlt a zsebébe, és a kezembe nyomott egy madzagra kötött kihegyezett fadarabot. Nem nagyobb, mint egy rendesebb ceruzacsonk. A madzagnál fogva a csuklójára akasztotta az ember, s a fadarab hegyes végével fölhasította a kukorica burokleveleit, így könnyebben le tudta húzni. Cuca ide, cuca oda, azért fájtak az ujjaim. Igaz, nem annyira.*

*A nyakunkba akasztott zsákba vagy lazsnakba szedtük a kukoricát. Amikor megtelt, kiballagtunk a föld mellé, mindenkinek volt egy saját kupaca, hozzáöntöttük, ami a zsákban volt, és visszaballagtunk a sorok közé. Hallották már, hogyan csisszegnek a kukorica száraz levelei?*

*A kupacok lassan nődögéltek. A gyolcsingesről meg is feledkeztünk, csak estefelé, a munka befejeztével jutott eszünkbe.*

– Hát a gyolcsinges?

– Meglépett.

– Még hogy utánunk szedi! Nevetséges.

Az már igaz, ezen az oldalon, ahova mi hordtuk a leszedett kukoricát, nyoma sem volt a munkájának. De aztán valamelyikünk átment a kukoricaföld másik oldalára, és nagyot kiáltott meglepetésében.

Ott állt a gyolcsinges, egy hegynyi kukoricahalom mellett.

– Ezt mind te szedted?

Körüálltunk.

– Máskor ne hagyjátok el a javát – mondta mosolyogva.

– Ebben valami suskus van – mondta Molnár Jopi.

– Hej, Jopikám – mondta a gyolcsinges –, bárcsak úgy volna.

Hátat fordított, elindult az országút felé.

– Honnan tudja a nevedet?

Jopi megrántotta a vállát.

– Mintha Szabatonban találkoztam volna vele.

– Ez nem szabatoni. Ez annak a csillagmajori embernek a fia, aki kanászostorokat fon.

– Ez ugyan nem, azt én ismerem.

Közben kiért az országútra, határozott léptekkel ment Simontornya felé.

– Hé, ember, hova megy?

– Mi legyen a kukoricájával?

De nem fordult hátra.

Jósvai Jancsi megrázkódott.

– Mindjárt gondoltam.

– Mit?

– Nem láttátok? Halotti ing volt rajta.

Az ember eltűnt a sűrű növendékakácok mögött. Gyanakodva néztük a kukoricahalmot. Azt vártuk, eltűnik, mint aki szedte. Kivettem a zsebemből a cucát, hátha azon látszik valami rendkívüli. Hiába, látszatra közönséges madzag volt, és közönséges fa. De az inge, az nem igaz, hogy halotti volt. Nagyon is élő ing volt az.

## **Varró Dániel: Pénzügyi spekulációk**

az Ábrándozó Devizalevelező dala:

*Ha zsebemben egy font volna,*

*Beosztanám megfontolva.*

*Vennék fél pint daralevest,*

*Autóbuszból emeletest,*

*Nyolc pudingot, öt szem rizst,*

*Shakespeare Vilmos összest is,*

*Kétszersültből két szakajtót,*

*Ezeréves tölgyfaajtót:*

*Fogadnék egy komornyikot,*

*Kenegesse, mikor nyikog.*

*Ha volna két dollárom,*

*Haj tillárom, tillárom,*

*Vennék harminc aranyórát,*

*Antennából parabólát,  
Kokakólát is egy rekeszt,  
Megfordított baseball sapeszt,  
Amilyet a hugi hord,  
Hónom alatt boogie board,  
Úgy mennék a beachre.*

*Ha volna három tambalám,  
Megjátshanám a tombolán.*

*Ha volna négy pezetám,  
Kivágnám a rezet ám!  
Lóra ülnék azonnyomba,  
Elvágatnék Spanyolhonba,  
Vennék viaszt, virágokat,  
Pengetném a gitáromat,  
Kiáltoznék: „teringettét!”,  
Táncosnőkre tekintgetnék,  
Bikavér és feszület,  
Megkérném a kezüket.*

*És ha volna öt lotim?  
Van rá néhány ötletem.  
Kettőt mindjárt bankba tennék,  
Egyből cirokseprűt vennék,  
Egyet elmulatnék talán,  
Az utolsót felváltanám,  
Volna akkor száz lisentém,  
Mindenkinek azt izenném:  
Egyet-egyet vegyetek,  
Osszátok be, gyerekek.*

*S hogyha volna hat forintom,  
Nem maradnék akkor itthon,  
Akármilyen bánat vert le,  
Kimennék az állatkertbe,  
Ott vidáman poroszkálnék,  
Megvenném az oroszlánét,  
Együtt jól betejfeleznénk,  
A többi meg elfeleznénk,  
Snúrozhatnánk reggelig.*

### **Krulik Zoltán: Bogárbál (Makám122)**

*Egy nagyfejű barna tücsök kiabál,  
Lassan kezdődik el a bál.  
Barna tücsök fia, lánya zenél:  
Jöjjön a táncba mind, aki él!*

---

<sup>122</sup> A szöveget az együttes honlapjáról letölthető hanganyag alapján magam jegyeztem le.  
(<http://www.makam.hu/2/>) (2013. július 16)

*Lepke a fáról mind lerepül,  
Szöcske ficánkol esztelenül.  
Szúnyog a tóról mind odaszáll.  
Vigan szól a vén duda már.*

*Jöttek az apró bolhafiak,  
Hőscincér és más bogarak.  
Jöttek a hétpettyes katicák,  
Jártak a hullahoppkarikán.*

*Vitte a sáskát, vitte a szél,  
hej, a darázs dong, míg odaér.  
Jött a szegény kicsi kis vízipók,  
de jöttek a sárgacsőrű rigók.*

*Jaj, odatévedt két fakopács,  
Jó nevű orvos, jó nevű ács.  
Míg tetjébe fecskehadak  
Szálltak el éppen most ezalatt.*

*Jöttek a tarka pintykatonák,  
Rosszfele fordult már a világ.  
Volt, aki jobbra, ki balra repült,  
Végül a jónép elmenekült.*

### ***Rejtő Jenő: Piszkos Fred, a kapitány. Első fejezet 1.***

- Uram! A késemért jöttem!
- Hol hagyta?
- Valami matrózban.
- Milyen kés volt?
- Acél. Keskeny penge, kissé hajlott. Nem látta?
- Várjunk... Csak lassan, kérem... Milyen volt a nyele?
- Kagyló.
- Hány részből?
- Egy darabból készült.
- Akkor nincs baj. Megvan a kés!
- Hol?
- A hátamban.
- Köszönöm...
- Kérem... A csapos mesélte, hogy milyen szép kés van bennem. Egy darab húszcentis kagylóritkaság.
- Forduljon meg, kérem, hogy kivegyem...
- Kitartás! A kocsmáros azt mondta, hogy amíg nem hoz orvost, hagyjam bent a kést, mert különben elvérzek. A kocsmáros ért ehhez, mert itt már öltek orvost is. Régi étterem.
- De én sietek, kérem! És mit tudja az ember, hogy mikor jön az orvos? Kés nélkül mégsem mehetek éjjel haza.

– Az orvos itt lakik a közelben, és a kocsmáros triciklin ment érte. Ha szurkált uram, hát viselje a következményeket.

– Hohó! Azért, mert magába szúrnak egy kést, még nincs joga hozzá, hogy megtartsa. Ez önbíráskodás! Hála Istennek, van még jog a világon.

– Nem is jogra hivatkoztam, hanem orvostudományra. A kocsmáros szerint az a recept, hogy bent maradjon a kés. Orvosi rendelet!

– Az orvos rendelkezék a saját holmijával, a kés az én műszerem!

– Hm... nehéz ügy...

– Tudja mit? Nekem is van szívem, segítek a bajon. Kiveszem magából a késemet, és beteszek helyette egy másikat. Az is megteszi, amíg a mentő jön.

– Jól van. Csak ne legyen kisebb a kés, hogy jól elzárja a sebet, mert az egészség mindennél fontosabb, és recept az recept, hiába...

– Nyugodt lehet. Egy nagy konyhakést nyomok be helyette.

– Akkor rendben van.

– Forduljon... meg... hopp!... Így...

– Most nyomja bele a másikat!... Gyorsan!

– Ez itt a polcon épp jó lesz, habár csak fanyelű.

– Benne van?

– Fenét!... Hiszen alig vérzik a sebe. Itt, a csont mellett állt meg a penge, a porcok között... A mindenségit, kicsorbult a hegye!

– Nyomta volna a húsba, maga kezdő!

– Várjon! Ráteszek egy vizes kendőt... A szvetter egész jól leszorítja...

– Higgye el végre, hogy kés kell bele! A vendéglős tudja. Itt naponta ölnek. Tegye be a kést. Mi az magának?

– Nem értek hozzá. Bicskázásért vállalom a felelősséget, de műtétért nem! Kérje meg erre a szívességre valamelyik matrózt. Majd csak magukhoz térnek.

– Jó, hogy említi! Uram! Maga leütötte tizenkét hajósomat.

– Az egyikre ráesett a likőrösállvány, arról nem tehetek.

– Az volt az első fűtő!

– Mit tudja ezt egy likőrösállvány?

– És ott fekszik a hajópincér. Hol lehet most pincért találni? A Honolulu–Star reggel indul, és se fűtő, se pincér, mert maga leütötte őket!

– Abban igazam volt. Hozzám vágtak egy korsót, és az ilyen magatartás sért.

– Egyik sem vágta magához a korsót. Ezek ártatlanok.

– Hát ki tette?

– Én.

– Szerencséje, hogy haláltusáját vívja, különben most fejbe ütném... Jó napot.

– Várjon!

– Nincs időm. Sietek!

– Nézze meg, hogy nem kell-e kés a sebbe. Az ilyen szúrást nem szabad elhanyagolni. Lehet, hogy befelé vérzik.

– Onnan nem szúrhatták meg. Csak várjon az orvosra, az majd segít magán, ha lehet. Ha nem, akkor nyugodjék békével.

– Ajánlom magamat...

– Sajnálom, hogy ilyen gyenge legénységet toborzott...

– Halló! Fiatalember! Elkísérem. Volna egy ötletem, amivel pénzt kereshet.

– Rendben van.

– Várjon! Hej, csapos! Ha jön a kocsmáros, mondd, hogy elmentem járni egyet ide a közelbe. Ne féljen semmit, ha baj van, kést teszek a sebbe! Vigyázok... No, jöjjön!

## ***Erdős Virág: Az átváltozóművész dala***

*A Természetes Vészek Kollektívának*

*vesd le a sapidat és vesd le a sálad  
vesd le a kezedet és vesd le a lábad  
vesd le a kerted és vesd le a kereked  
vesd le a párod és vesd le a gyereked  
vesd le a nevedet és vesd le a rangod  
vesd le a szemedet és vesd le a hangod  
vesd le az örömöd és vesd le a harcod  
vesd le a bőrodd és vesd le az arcod  
vesd le a híred és vesd le a béred  
vesd le a húsodd és vesd le a véred  
vesd le az ereid és vesd le a beleket  
vesd le a tebenned  
tekergő tereket  
vesd le a szíved és vesd le a májad  
vedd fel a helyeden  
támadt tájat  
vedd fel a sarkot és vedd fel az ívet  
vedd fel a ritmust és vedd fel a rímet  
vedd fel a tested és vedd fel a tollad  
vedd fel a Napot és vedd fel a Holdat  
vedd fel az eget és vedd fel a szárnyad  
vedd fel a sapid és  
vedd fel a  
sálad*

## ***Darvasi László: Trapiti (részlet)***

### **Kavicsvár történelme**

*Kavicsvár földjét régen, olyan régen, amikor még a bajusz se pöndörödött, a kutyák farka se kunkorodott, szóval régen, nagyon régen a vad bizurr-mizurr nép lakta. Az is lehet, hogy egyáltalán nem volt vad a bizurr-mizurr nép, hanem ellenkezőleg, szelíd volt és kedves. A lényeg az, hogy ennek a jóra való népnek rengeteg macskája*

*volt, úgymint  
sziámi macska,  
perzsa macska,  
kóbor macska,  
tejes bajuszú macska,  
vajás bajuszú macska,  
lekváros bajuszú macska,  
egerésző bajnok macska,  
lusta macska,  
bolhás macska,  
fekete macska,  
cirmos macska,  
karmolós macska,*

nyávogós macska,  
dorombolós macska,  
néma macska,  
csacska macska,

egyszóval rengeteg macskája volt a bizurr-mizurroknak.

Azzal az elmés találmánnyal tartották távol az ellenséget városkájuktól, hogy megtanították kórusban nyivákolni a macskáikat. Például nagy támadás készült a város ellen. Akkor mindenki a főtérre hozta a macskáját, némelyik bizurr-mizurr kettőt is cipelt ketrechen, vagy pórázon húzta, az egyik cirmos volt, a másik bolhás, és szépen sorba állították őket a főtéren. Világtalálmány volt ez, nyugodtan ki lehet jelenteni. Mert próbáljon csak meg az ember macskákat sorba állítani! Azóta se sikerült ez senki emberfiának. Igen, ez a mutatvány a világtörténelemben csak a bizurr-mizurroknak sikerült – Kavicsváron, amit akkor még nem Kavicsvárnak hívtak.

Ott toporgott az ellenség ágyúkkal és követőgépekkel fölfegyverkezve a város kőfala alatt, a katonák dühösen csikorgatták a fogukat, vadul dobogtak a csizmájukkal, és olyan képet vágtak, mint amikor valakinek töri a lábát az új páncélcipő vagy elfogyott a hadiszendvics, és persze arra gondoltak, hogy mindjárt elrabolják a bizurr-mizurroktól az összes aranyat, ezüstöt és mákos kalácsot. A bizurr-mizurr városkapitány levette a sisakját, kikukucskált a bástyafalon, majd intett a cicáknak, kezdek a nyivákolást.

Lett is zenebona nyomban!

Ez a megoldás különösen hatásosnak bizonyult. A kavicsváriak elődeit, a bizurr-mizurrokat így sokáig senki sem merészelte háborgatni. Az ellenség azt gondolta, harapós vadállatokat és tortaafaló szörnyetegeket tartanak a bizurr-mizurrok a városfalak mögött.

A bizurr-mizurr nép más egyéb furcsa tulajdonságokkal is bírt. Se szeri, se száma az ő különlegességeiknek. Például mindent ellenkezőleg mondtak.

Ha gyerekek azt kiáltották:

– Anyuka, ne vegyél új játékot!,

akkor az azt jelentette, hogy:

– Anyuka, vegyél új játékot!

És ha a gyerekek azt nyafogták:

– Úgy szeretek iskolába járni!,

akkor ez nem jelentett egyebet, mint hogy egyáltalán nem szerettek iskolába járni.

Vagy ha a gyerekek azt mondták:

– Úgy szeretem a tökfőzeléket, a spenótot és a karalábét!,

akkor ez a mondat megint csak azt jelentette, hogy sajnos egyáltalán nem szerették a tökfőzeléket, a spenótot és a karalábét, holott pedig mindenki tudja, hogy a tökfőzeléktől okosak leszünk, a spenóttól erősek, a karalábétól pedig bátrak.

– Tessék kiszállni! – kiáltotta a bizurr-mizurr kalauz.

Erre mindenki beszállt a villamosba.

– Nem szeretlek! – kiáltotta a menyasszony a vőlegénynek a bizurr-mizurr esküvőn.

– Én se szeretlek téged soha! – kiáltotta a vőlegény, és megcsókolták egymást hosszan, s ettől fogva már nem vőlegény és menyasszony voltak, hanem férj és feleség. Így beszélgettek, így éltek ezek a különös, régen élt emberek.

### **Krulik Zoltán: A nyúl álma (Makám zenekar)**

Álmomban sompolygó tolvaj voltam,  
Hajnalban, suttyomban tyúkot loptam,  
Jártomban-keltemben rám fagyott a dér.



*Reggelre ormótlan farkas lettem,  
Báránybőr bundákat adtam-vettem,  
Őz után futottam, repített a szél.*

*Egyszer volt, hol nem volt: csali mese,  
Négykézláb indultam hazafele,  
Bölcs bagolytól kértem, ki is vagyok én?*

*Holló azt károgja: tapsifüles,  
Lótás-futásban ki nagyon ügyes,  
Farkas el nem kapja a Tisza jegén.*

### ***Kiss Ottó: Szép Oláhné***

*Él egy nő, nagyon szép,  
a haja pomádé,  
úgy hívják, Katika,  
vagyishogy Oláhné.*

*Amikor dolgozik,  
úgy hívják, Oláhné,  
egyébként Katika,  
szíve a Voláné.*

*Amikor dolgozik,  
mosolyog Oláhné,  
csücsül a pénztárban,  
nem nyúl a poharé'.*

*Amikor dolgozik,  
jókedvű Oláhné,  
amikor dolgozik,  
szíve a Voláné.*

### ***Romhányi József: Apróhirdetés rovatot indítottak férgek és rovarok (részletek)***

*Feleséget keres komoly  
szándékú moly.  
Szekrény van.*

*Fába szorult féreg  
társaság hiányában  
ezúton keres férjet.  
Harkályok kíméljenek!*

*Új traktort cserélne*

*ökrös szekérre  
bögöly.*

*Kaskadőrnek menne  
bátor mozibolha.  
Lyukas alsókba is  
beugorna.*

*Péknél szabadult  
csótány  
elhelyezkedne  
babapiskótán.*

### ***Havasi Attila: Csúf hölgy, kegyed...***

Trubadúrnóta Joam Garcia de Guilhade középkori költő témájában

*Csúf hölgy, kegyed gyakorta kérlel engem,  
magasztaljam szerelmes énekemben,  
most hát kegyed dicséretére zengem  
magasztos ódám, ékes bájdalom;  
s tudom, kegyed nem fog csalódni bennem:  
ó rusnya hölgy, ránézni fájdalom!*

*Csúf hölgy, kegyed engem kérlel gyakorta,  
foglaljam nevét szerelmes dalomba,  
s hát éppen kegyed számára ne volna  
magasztos ódám, ékes bájdalom?  
Nem élném túl, ha bennem ön csalódna:  
ó rusnya hölgy, ránézni fájdalom!*

*Csúf hölgy, ok nélkül senkit nem dicsérek,  
méltóképp zeng hát e szerelmes ének,  
melyet kegyedről dallok és zenélek,  
magasztos ódám, ékes bájdalom;  
s tudom, kegyedhez illik e dicséret:  
ó rusnya hölgy, ránézni fájdalom!*

### ***Kovács András Ferenc: Az ismeretlen bőregér***

*A bőregér, a bőregér,  
Az ismeretlen, névtelen,  
Az ősz, álmatlan öregér:  
Ő virraszt minden éjjelen!*

*A bőregér csak bőregér –  
Nem Bagamér, sem Ladamér!  
De dőre fényről Ő regél,  
Ki barlang-mélyben vadon él!*

*Az ismeretlen bőregér  
Csapong a légben névtelen,  
De őrködik, hisz öregér  
Aludni végleg képtelen!*

*A bőregér csak bőregér,  
Mert bőre van, bár nem egér!  
Tetőre tér – a szőre dér,  
De szárnya bőr, mert denevér!*

*Szállong a fenti bőregér,  
Az ismeretlen, névtelen,  
Virraszt, kereng, mint öregér:  
Ő röpköd minden éjjelen!*

### ***Erdős Virág: Dal a szétköltözésről***

*Tiéd a villa, de  
enyém a kés!  
Enyém a szerszámosládika*

*Aszta!*

*de enyém a szög!*

*de ez viszont bök!*

*Tiéd a hűtő, de  
enyém a széf!*

*Osztozkodunk csak, de  
nem veszünk össze!*

*Tiéd a város,*

*Tiéd a trolis, a taxi, a mentő,*

*Ez itt az enyém, és  
ez itt a tiéd.  
Most  
mindenről el kell majd  
döntsük, hogy  
kié.*

*– És?  
Enyém a szivacs, a dörzsike...*

*Enyém a karcmentes súrolópaszta...  
Enyém a süti,*

*Igaz, hogy égett,*

*Tiéd a hasznos,  
de enyém a szép!*

*Oké, de mi van, ha késik a nyár?  
Ott van a nyakad, és itt van a sál.  
Ha van, aki hordja, hát kell, aki kösse!*

*de tiéd az erdő.*

*tiéd a bükk meg a gesztenyelomb,  
az enyém a cipzár,*

*az enyém a gomb.*

*enyém a messze,*

*Enyém a Nap és*

*Enyém, ami lesz,  
a tiéd,  
ami volt.*

*Tiéd a hajnal,  
az enyém az éj,*

*az enyém a mély.*

*enyém a Hold.*

### ***Erdős Virág: Dal az összeköltözésről***

*Ha már a viszonyunk  
kevésbé pörös,  
lehetne mondjuk a cuccunk is  
közös.  
Minek azt firtatni folyton, hogy "kié?"  
mondjuk csak szimplán,  
– Na mit szólsz? –  
hogy : "miénk".*

*Miénk a villa, és*

*Miénk a szerszámosládika...  
És!:  
Miénk a szivacs, a dörzsike...  
Aszta!  
Miénk a karcmentes súrolópaszta!*

*Miénk a város!*

*És miénk a trolí, a taxi, a mentő!*

*miénk a cipzár,*

*És miénk a hajnal,  
és miénk az éj,*

*miénk a tél.*

*és voltaképp miénk*

*miénk a kés!*

*És miénk az erdő!*

*Miénk a bükk meg a gesztenyelomb,*

*és miénk a gomb!*

*és miénk a tavasz és*

*Miénk a hó alatt nyíló  
virág,*

*az egész világ*

## **Lackfi János: Hófogók**

*A boldog-szomorú Kosztolányi Dezsőnek,  
Szakács Eszternek*

*Van faragókésem, mamuszm,  
Van lefagyasztva csirkehusom,  
Csepp piros almám, mind kukacos,  
Méztől a szájam még ragacsos,  
Gyöngy a boromban perdiül ezer,  
Hogyha beteg vagyok, van ki kezel,  
Van fura kincsem, négy szöszi fej,  
Négy puli-haj, négy száj lefetyel,  
Van mohos, alvó pincefalom,  
Magam-faragású fakanalam,  
Nagy lufivá fújt bőrfocim is,  
Bor, s ha akarnám, volna Guinness,  
Van örömöm s még van közönyöm,  
Istenem és hozzá imakönyv,  
Reggelem, alkonyom, déli verőm,  
Dupla személyes, nagy heverőm,  
Van sose szívott, régi pipám,  
Van kitörölni sanda csipám,  
Tűz, lobogó, szeszt inni barát,  
Partra hasalt bárkám s Ararát,  
Zöld Skoda, mélyén hörg a motor,  
Kertbe csörömpöl a hárfa (eol),  
Van madaram, ha a fűre leszáll,  
Van levegőm, csak enyém, ki-be jár,  
Rímem, elég papirom, ceruzám,  
Posta a ládám tölti kuszán,  
Csöng telefon, keresik nevemet,  
Elhavazó munkám betemet,  
Tervem ezerszám, percnyi időm,  
Tornacsukám és tollas-ütőm,  
Van kavics, ásvány, van csigahéj,  
Kenyer vacsorára: holdnyi karéj,  
Farkasi étvágy, homéroszi kedv,  
S van lyuk az ajtón, hol dühömet  
Rúgva kitöltöttem: vicsorog,  
Van szerelőnk is, a csap ha csorog,  
Kell szemeteszsák: gyűl a szemét,  
Hogyha növény hajt: kell a cserép,  
Minden anyaghoz a láda, kosár,  
Tégely, üveg, zsák, kanna dukál,  
Kell ruha, hogyha a régi lukas,  
Kell az akasztó, polc, a fogas,  
Ház-dobozunkban ezer skatulya,  
S mindben egy új: Matrjoska-baba.  
Görget, amim van, görgetem én,*

*S forgok e vásár görgetegén:  
Hord a tulajdon, mint lavina,  
Mert csupa vant szül mind, ami van.*

### **Varró Dániel: Nyelvművelés**

*Sok mindenben nem értünk egyet, kedvesem, - például nyelvi kérdésekbe sem. - Te elborzadsz, és téged el iszony fog, - ha meghallasz mondjuk egy deviszontot, - és azoknak a mondatoknak, amikben szóvalok vannak meg ízék, - nem érzed az ízét. Tény és való ámde máskülönben, - hogy nem fogalmaz nálad más különben, - és mint egy bűvész húzgálsz elő a kalapból - azokat a szavakat, amik a hétköznapi ember aktív szókincsének nem képezik a részét már alapból, - akiknek a beszéde inkább csak mordulat, - és nem hemzseget mondataikban a sok pontos és találó fordulat, - mint a tieidben, - amik hihetetlen - mennyiségű frappáns frázissal ellepett - szellemed - számára szolgáltatnak keretet, - és mindig kereknek. Rám nem áll a fönti állítások egyike sem, - és az ígéket sem ragozom izesen. - Nem beszélek pergő mondatokban, - inkább vontatottan, - legtöbbször töltelékek - miatt túltelített - mondatszörnyeteg - az, amit magam előtt görgetek, - és időbe telik míg az ilyen hátok meg megek meg tudomik között, - amikbe ütközök, - végre kibököm a farbát is, - a verbális - közléseim, mit mondjak, hebegősek, - nem ez az oldalam a legerősebb. Mindezt belátom készségesen, - de azt mégis ellenérzéssel lesem, - ahogyan te a nép - töltelék-, - kötő- és csúnyaszó - halmozó - rétegén köszörülsz kéjjel a nyelvemet, - és ebben vitatkoznom kell veled, - mert szerintem igenis van olyan, hogy valaki így beszél, de a szelleme közbe még ragyog, - még ha a legjobb példa nem is én vagyok, - és szerintem nem föltétlenül esetlen, - ami keresetlen, - és lehet, hogy ez a stílus nem olyan, akár egy '99-es évjáratú, finoman fanyar Cabernet Sauvignonnal teli, díszdugós butélja, - de azért van bukéja. - Ami pedig a deviszontot illeti, - az egy állati - nagy tévedés, hogy az hibás, - mi más, - hiszen azt mindenki látja, kivéve a vak, - hogy vannak még ilyen kötőszavak, - egyet mindjárt leleplezek: - az ámde is két rokonértelmű, ellentétet kifejező kötőszó összetapadásából keletkezett, - és ami még a magyar nyelvben neki némi létjogosultságot garantál, nos - Babits is használta, és Arany János, - de nem akarok veszekedni veled, életem, - csak eltérő a nyelvszemléletem. De mire ezt kimondom, a vita kulturált hangneme addigra persze megszűnt, - és már rég veszekszünk, - mert te úgy érzed, hogy neked esek, - pedig csak a vitastílusom az, ami az átlagosnál kicsit hevesebb, - én meg azt veszem zokon, - hogy mért azon lovagolsz, hogy hogy mondom, és nem amiket mondok, azokon, - szóval a ló velünk eléggé elszaladt, - a cérna elszakadt, - és áll a bál, - és már egyikünk sem érvel, csak sértetten hallgat, vagy ordibál, - míg végül elvágjuk a csomót, ezt a gordiuszit, - és adunk egymásnak egy puszit, - az indulatok minél messzebbre ragadtak, - annál nyelvesebbet és vadabbat, - szóval a kérdés továbbra is a levegőbe lóg, - nem zárult le a dialóg, - a nézeteltérésnek ez a forrása nem lett elapasztva, - aminek az a haszna, - hogy újra össze lehet veszni rajta - majd, ha - akarunk, és hát anélkül mi - nem tudnánk ilyen klasszul kibékülni, - és a szánknak se volna a csókra ilyen jó mentsége, - mert abban szerencsére - egyetértünk, és nemcsak elvileg, - hogy mégiscsak ezt a legjobb művelni nyelvileg.*

### **Lakatos István: Dobozváros. Harmadik fejezet: Jóféle hagymás bab**

*Odabent sötét, rendetlenség és bűz volt. Pár pillanat után azonban mindez megváltozott: a sötétség helyébe barátságos félhomály kerekedett, a rendetlenségből kalandos agyonzsúfoltság lett – látszott viszont, hogy semmi sincs a saját, megszokott helyén –, a bűz pedig egyszerűen valami öregségszaggyá változott. Nem azzá az olcsó szappanéval*

keveredett betegségezzé, amit a nagyon öreg emberek mellett lehet érezni, hanem... Zalán nem is tudta, mihez hasonlíthatná, de valamiért biztos volt benne, ha a vénséges vén hegyeknek és az ősi épületeknek lenne szaguk, az éppen ilyen volna.

A helyiség éppúgy lehetett konyha vagy hálóhely. Zalán a nagy összevisszaságban beazonosított egy ósdi tűzhelyet, egy bádoglavórt, amire kezdetleges zuhanyt szereltek és egy ütött-kopott fotelt. Ezek mellett csak polcokat és szekrényeket látott, még a plafonról is azok lógtak. – Légy üdvözölve szerény hajlékomban! – kurjantotta Székláb, majd egy ócska kötényt nyomott Zalán kezébe. – Nyomás hagymát pucolni!

Zalán egy pillanatra megrökönyödött, azután kiobbant belőle mindaz a feszültség, ami az öreggel való találkozása óta láthatatlanul, ám folyamatosan gyűlt benne. Tisztában volt vele, hogy tiszteletlenség, de most ezt bánta a legkevésbé:

– Csak nem gondolja komolyan, hogy ezért hurcolt el a szüleimtől, hogy a bűdös hagymáját pucoljam? – üvöltötte.

Székláb szemei mintha mosolyogtak volna, ám válasza keményen csattant:

– De nem ám. Hanem azért, hogy takaríts, mosogass, bevedd az ágyamat és egyetlen szó nélkül megtedd, amit mondok!

Zalán feje lekókadott, szája sírásra görbült. Nem érdekelte, hogy már nagyfiú, hogy ezért a barátai biztosan kinevetnék, csak az érdekelte, hogy elveszítette a szüleit és nincsen nála magányosabb és szomorúbb gyerek a világon. És nemhogy egy bogaras vénember, de még egy kecske is gúnyolódik rajta.

Sok volt ez mára.

Az öregember arca megenyhült, közelebb intette a fiút. Valahonnan – mintha egy hatalmas lábas lett volna – előkerített egy asztalt és két széket – ezeket pedig talán valamelyik fiókból rántotta elő -, és leültette maga mellé Zalánt.

– No, ide figyelj. Ne sírj. Tudom, hogy hiányoznak a szüleid – azaz, nem tudom, de talán el tudom képzelni. És nem akarok neked hazudni, mert nem szokásom. Nem azért hoztalak el, hogy megmentsük őket.

Zalán azonnal felkapta a fejét. Nagyon csúnyán nézett Széklábra. Az öreg kissé megrándult, mintha meghátrált volna e tekintettől.

– Azért hoztalak el, mert segítségre van szükségem. Én nagyon öreg vagyok már, nem is hinnéd, mennyire. Ha jó lesz, inasommá fogadlak. Olyan dolgokat fogsz megismerni, amikről álmaidban sem hitted volna, hogy léteznek. Viszont Dobozvárosról hallani sem akarok többé. Bolond voltam, hogy egyáltalán elmondtam neked.

Méltatlankodást várt, vádaskodást, de Székláb semmi ilyesmit nem kapott. Zalán látszólag megnyugodott, mintha átmenetileg megbékélt volna a sorsával és hozzá valami kíváncsiság is felderült az arcán.

– Miért én? Talán valami kiválasztott vagyok?

– Már miért lennél az? Arra jártam és kész. Amúgy a táskámban volt még néhány Zénó és Zoltán, meg Vilmos meg Viktória meg Zsófia meg talán egy Xavér is, bár azt hiszem, az lyukas.

Zalán lekókadott kissé.

– Rengeteg gyereknek kicserélték már a szüleit – mondta Székláb. – Jóval többnek, mint gondoltam volna... Nekem meg szükségem volt egy inasra, hát az első ajtónál mentettem, ami menthető. Most viszont ideje végre indulnunk – jegyezte meg, miután látványosan belefűlt a levegőbe. – Valami expresszvonat vesztegel a sínen, mert éppen elálljuk a helyét. Az ideges utasok meg a kalauzon töltik ki a dühüket. Hehe, nem kellett volna annyiszor elmaradoznia otthonról – motyogta mintegy magának, majd felállt és ismételt szigorral a még mindig kuporgó Zalánhoz szólt:

– Én most lemegyek és begyűjtöm a kazán. Azonnal indulunk. Téged pedig várnak a hagymák – egy szutykos bakancsra mutatott, amiből jókora vöröshagymák kandikáltak ki.

– Kést, fazekat csak találsz valahol. Remélem, nem vagy olyan ostoba, mint amilyennek néha látszol.

Székláb elindult a helyiség távolabbi vége, a házikó belseje felé. Egy földbe vájt nyíláson át kovácsoltvas csigalépcső vezetett a mélybe, mellette egy alacsony, furcsa alakú ajtó.

– Ezt az ajtót pedig soha, semmilyen körülmények között nem nyithatod ki! – dörögte. – Mert akkor... akkor irtumburgum lesz.

Azzal lebattyogott a lépcsőn.

Zalán egy darabig csak hűlt helyét bámulta. Már sírni sem akart, csak nézett bambán maga elé, töprengett, mitévő is legyen. Talán el kellene szöknie. Na de hova? Valamelyik barátjához talán? Előbb-utóbb rájönne, hogy ott rejtőzködik, aztán lehet, hogy a rendőrség is felbukkanna és akkor lenne igazán cifra a helyzet, amikor kiderülne, hogy nem is hiányzik otthonról...

Vagy mehetne az utcára. Aludhatna a híd alatt vagy egy mosógép dobozában. És mit enne? Kóbor macskákat? Zalán egy ideig eljátszadozott a gondolattal, elképzelte, milyen lehet egy kóbor macska íze, főzve, netán kirántva, de eszébe jutott az a fogatlan vénember, akitől egyszer nagyon megijedt – csak egy kis aprót akart, viszont nem volt nálánál csúnyább ember a világon. Ha sok macskát ennék, én is így festenek majd – gondolta s ezzel le is zárta magában az utcán alvás gondolatát.

Akkor viszont maradnia kell. Viszont esze ágában sem volt megpucolnia Székláb nyomorult hagymáját – illetve mégis, mert Zalán arra már rájött, hogy nem okos dolog ellentmondani neki –, viszont előtte mindenképpen ki kell nyitnia valahogy azt a titokzatos ajtót. Ha irtumburgum lesz belőle, csak valami nagyszerű és veszélyes dolog lehet mögötte, mondjuk óriásölő sugárágyú vagy egy szörnyvadász lézerekard.

Óvatosan az ajtóhoz lopakodott, figyelve a legapróbb neszezésre is. Odalentről a kazán szuszogása hallatszott és Székláb szórakozott füttyörészése – Zalán biztosra vette, hogy a padlódeszkák nyikorgását elnyomja a lenti zaj, de azért annyira hangtalanul közelítette meg az ajtót, amennyire csak lehetett. Mint amikor apja szekrényében turkált, míg az a másik szobában a bekapcsolt tévé előtt hortyogott.

Az ajtó pedig nem volt bezárva. Nocsak, döbbszent meg Zalán, és már nyomta is le a kilincset. A zsanérok felsikoltottak, feltárult a feneketlen, titokzatos sötétség – és egy halom takarítószerszám záporozott a fiú fejére.

Székláb hangja kárörvendően csattant a háta mögött.

– Na, mi van, tilosban járkálunk? Irtumburgum. Úgy bizony, itt tartom a söprűt meg a felmosót. Jó barátaid lesznek hamarosan, meglásd.

Azzal átvonult a konyhába. Zalán szitkozódva félredobta a rázúdult eszközöket és fájó kobakját dörzsölve visszarugdosta azokat a kamrába. Ezt jól megjárta, az öreg szép kis kelepcebe csalta. Úgy kellett neki, mehet hagymát pucolni.

Megsemmisülten battyogott a hagymásbakancshoz.

– Úgy ám – vigyorgott önelégülten Székláb. – Lásd, milyen jó vagyok hozzád, közben előkészítettem neked egy kést meg egy lábast. És miközben te elszórakozol, én felrakom pirítani a jó kis szalonnát. Közben pedig már el is indultunk, ha nem vetted volna észre.

Zalán erre fel sem figyelt, arra számított, hogy majd meglódul az egész hóbelevanc és szuszogva-pöfögve, éktelen hangzavarral veselkedik neki a síneknek. Pedig csönd volt, nyugalom és hagymaszag, csak egy kis ablakon látta, ahogy elsuhan mellettük a város, majd egészen eltűnik és már csak a villamosvezetékek cikáztak fel és alá.

Mire megpirult a szalonna, Zalán végzett a hagymával. Ekkor már gyakorlatilag nem látott a könnyektől és az orra is megeredt. De legalább az ujját nem vágta el. Székláb odadobott neki egy koszos rongyot, tőle eddig szokatlan módon (szalonnazsíros kezével) amúgy nagypapásan összekócolta a kisfiú haját és kurjantott egyet:

– Meglásd, ilyen jóféle hagymás babot még soha nem ettél!



Zalán a szemét törölgetve megvonta a vállát, mert valójában még soha nem evett hagymás babot. De azért várta már nagyon: annyira éhes volt, hogy ha nem kapott volna vacsorát, bizony befalta volna a lenti veteményest, kecskéstől-káposztástól. Másrészt pedig hátborzongatóan ínycsiklandó illatok borították be a helyiséget és ez csak fokozódott, amikor Székláb színpadiasan a sercegő szalonna mellé öntötte a feldarabolt hagymát. A következő fél órában, míg készült a finomság, Székláb fütyörészett és néhány percenként valami olyasmit kiáltott, hogy „csudajó vacsoránk lesz, te gyerek!” vagy „ha ezt megkóstolod, soha többé nem kívánczol vissza anyád szoknyája mellé”, és Zalán ez utóbbival kényelemből mára egyet is értett és csak a fortyogó babot bámulta. Azután tányérok, evőeszközök kerültek az asztalra és Székláb kiszedte az ételt. Vastag szelet friss kenyeret kanyarított mellé, majd mindketten leültek és mohón nekiláttak. Zalán pedig csak falt és falt és szinte nyelni is elfelejtett, mert ilyen finomat már évek óta nem evett, talán még a kolbászos nagymamánál sem. Székláb pedig két óriási falat között időnként cinkosan rákacsintott és Zalán tudta, hogy akármilyen rossz is a modora, ez a hóbertos öregember mindig vigyázni fog rá.

### ***Varró Dániel: Vers az elektronikus levelekről, amiket váltunk***

A szívem el van, ó egészen andalodva,  
És ímé, reszketeg,  
Amióta veled, éjente, hajnalonta,  
Itt ímélezgetek.  
S e szív – akár a jég a Montblanc csucsán, ha meggyúl –  
Felolvad, szétreped,  
Ahányszor értesít a gép, hogy Önnek 1 új  
Levele érkezett!

És az egész világ csak egy linkgyűjtemény,  
S a dolgok benne a linkek –  
Kattintsak bárhová, folyton te tűnsz elém,  
Te vagy a honlapja mindnek.

Be kell ugyan, hogy érjem egy jpg fájlal,  
Míg gépelek vakon  
(mivel te otthon ülsz, amit szívem fájlal,  
S én itt, ahol lakom)

De épp ezért van úgy minden, ahogy remélem,  
S vagy az, kit képzelek,  
S nem éktelenkedik nekünk itt e mélen  
Se pont, se ékezet.

## **2. Kérdőívek**

### ***1. A tanulók által kitöltött kérdőív***

Kedves Tanuló!

Kíváncsi vagyok a véleményedre egy-két tantárggyal kapcsolatban, ezért készítettem egy kérdőívet. A kérdőív 4 oldalas és több kis részből áll, a legtöbb feladatnál nem kell sokat

írnod. Kérlek, figyelmesen olvass el mindent, és a valóságnak megfelelően, őszintén válaszolj a kérdésekre! A nevedet nem kell ráírnod, a tanáraid sem fogják elolvasni a válaszokat!

Nagyon szépen köszönöm.

*Szabó Veronika*

*magyartanár*

### I. Rész

1. Nemed? (Karikázd be a választ!)

a) fiú

b) lány

2. Írd le, kérlek, az iskolád pontos nevét, és a várost, ahol tanulsz!

3. Hányasod volt nyelvtanból félévkor? (Karikázd be a választ!)

a) 1

b) 2

c) 3

d) 4

e) 5

**II. Rész.** Kérlek, osztályozd a következő tantárgyakat aszerint, mennyire szereted őket! Tegyé X-et a megfelelő helyre! Ha tehát például nagyon szereted az irodalmat, tegyé X-et az utolsó oszlopba! Ha nem tanulsz valamilyen tantárgyat, húzd ki!

	1 nagyon nem szeretem	2 nem szeretem	3 nem szeretem, de nem is utálom	4 szeretem	5 nagyon szeretem
<b>Irodalom</b>					
<b>Nyelvtan</b>					
<b>Történelem</b>					
<b>1. Nyelv:</b>					
<b>2. Nyelv:.....</b>					
<b>Matematika</b>					
<b>Kémia</b>					
<b>Fizika</b>					
<b>Biológia</b>					
<b>Földrajz</b>					
<b>Rajz</b>					
<b>Informatika</b>					
<b>Ének</b>					
<b>Testnevelés</b>					

**III. Rész:** A következőkben különböző tulajdonságokat fogsz olvasni. Döntsd el, hogy mennyire igazak ezek a következő tantárgyakra!

1: nagyon nem jellemző

2: inkább nem jellemző

3: jellemző is, meg nem is

4: inkább jellemző

5: nagyon jellemző

**Ha tehát szerinted az irodalom nagyon változatos, írd az első üres oszlopba egy 5-öst, és így tovább!**

	<b>változatos</b>	<b>pihentető</b>	<b>kellemes</b>	<b>fontos</b>	<b>érdekes</b>	<b>könnyű</b>	<b>hasznos</b>
<b>Irodalom</b>							
<b>Nyelvtan</b>							
<b>Történelem</b>							
<b>1.Nyelv:....</b>							
<b>2.Nyelv:...</b>							
<b>Matematika</b>							
<b>Kémia</b>							
<b>Fizika</b>							
<b>Biológia</b>							
<b>Földrajz</b>							
<b>Rajz</b>							
<b>Informatika</b>							
<b>Ének</b>							
<b>Testnevelés</b>							

**IV. Rész. Most a NYELVTANÓRÁRÓL lesz szó. Kérlek, olvasd el figyelmesen a lapon levő állításokat. Ha az állítással egyetértesz, írd az állítás mögé egy I betűt (I=igaz). Ha nem értesz egyet az állítással, írd egy H betűt (H=hamis).**

1. Ezen az órán az idő gyorsan múlik.
2. Az óra egyhangú, ugyanazt tesszük napról napra.
3. A tanár alaposan megtárgyalja a dolgokat, könnyen megérteti az anyagot.
4. A tanárt tudjuk követni.
5. A tantárgyban sok érdekes és értékes dolog fordul elő.
6. Az órán gyakran dolgozunk a padtársunkkal együtt vagy csoportban.
7. Az órán gyakran dolgozunk képekkel, interaktív táblával, különböző eszközökkel.
8. Ebben a tantárgyban túl sok a házi feladat.
9. A tanulók is kérdezhetnek az órán.
10. Az óra alatt alig jutunk szóhoz, mindig csak a tanár magyaráz.
11. A tanár igazságosan osztályoz.
12. A tanár megértő, tekintettel van a tanulók szempontjaira.
13. Az órán megoldott feladatokra mindig egyértelmű válasz adható.
14. A tanár gyakran hozza zavarba a gyerekeket.
15. A tankönyvet sokat használjuk az órán.
16. A tankönyv tetszik.
17. Szabadidőmben is szívesen gondolkodom azon, amit ezen az órán tanultunk.
18. Az órán sok olyat tanulunk, amit a hétköznapi életben is használhatok.

**V. Rész.** Nyelvtanórán bizonyára találkoztál már az alábbi témákkal. Kérlek, osztályozd őket aszerint, mennyire szereted őket! Tegyél X-et a megfelelő helyre! Ha tehát például nagyon szereted a helyesírást, tegyél X-et az utolsó oszlopba! Ha nem tanultál még erről, vagy nem emlékszel rá, húzd ki!

	1 nagyon nem szeretem	2 nem szeretem	3 nem szeretem, de nem is utálom	4 szeretem	5 nagyon szeretem
Helyesírás					
Kommunikáció					
Fogalmazás					
Hangok (pl. magánhangzók, mássalhangzók)					
Szófajok					
A szavak jelentése					
Könyvtárhasználat					
Szavak, szóelemek (szótő, képző, jel, rag)					
Mondatok (mondatfajták, mondatrészek, összetett mondatok)					

**VI. Rész.** Döntsd el, hogy mennyire igazak a következő jellemzők az előbb felsorolt nyelvtani témákra!

- 1: nagyon nem jellemző
- 2: inkább nem jellemző
- 3: jellemző is, meg nem is
- 4: inkább jellemző
- 5: nagyon jellemző

**Ha tehát szerinted a helyesírás nagyon változatos, írd az első üres oszlopba egy 5-öst, és így tovább!**

	változatos	pihentető	kellemes	fontos	érdekes	könnyű	hasznos
Helyesírás							
Kommunikáció							
Fogalmazás							

Hangok							
Szófajok							
A szavak jelentése							
Könyvtárhasználati szabályok							
Szavak, szóelemek							
Mondatok							

## VII. Rész. Kérlek, röviden válaszolj a kérdésekre!

### 1. Szerinted miért tanulunk nyelvtant?

.....  
 ...  
 .....

### 2. Írd le, miért szereted vagy nem szereted a nyelvtant!

.....  
 ...  
 .....

### 3. Min változtatnál a nyelvtananyagon, ha lehetőség lenne? Legfeljebb 3 dolgot írs!

.....  
 ...  
 .....  
 ...  
 .....

### 4. Írd le, miért szereted vagy nem szereted a „Mondatok” témakört!

.....  
 ...  
 .....  
 ...  
 .....

## 2. A levelezős hallgatók által kitöltött kérdőív

Kérlek, segíts nekem a disszertáciomban, és válaszold meg a kérdéseket a megfelelő válasz bekarikázásával, beírásával!

Nagyon köszönöm. Veronika ☺

### 1. RÉSZ: AZ ÓRA ELEJÉN

1. Nemed?                                      nő                                      férfi  
2. a) Tanár vagy már?                      igen                                      nem  
    b) Ha igen, mit, hol és mióta tanítasz?

**3. Ha még nem vagy magyar tanár, szeretnél tanítani?**

igen                      nem                      még nem tudom

**4. a) Mennyire szeretted általános iskolában a nyelvtant?**

/egyáltalán nem/      1      2      3      4      5      /nagyon szerettem/

**b) Miért?**

**5. a) Mennyire szeretted középiskolában a nyelvtant?**

/egyáltalán nem/      1      2      3      4      5      /nagyon szerettem/

**b) Miért?**

**6. a) Tapasztalataid szerint mennyire népszerű, kedvelt tantárgy a közoktatásban a nyelvtan?**

**általános iskolában:**

/egyáltalán nem/      1      2      3      4      5      /nagyon népszerű/

**középiskolában:**

/egyáltalán nem/      1      2      3      4      5      /nagyon népszerű/

**b) Miért?**

**7. a) Változtatnál valamit a nyelvtanoktatásban?** igen                      nem

**b) Ha igen, mit? (A 3 legfontosabbat írd le, kérlek, vázlatosan)**  
**általános iskolában:**

**középiskolában:**

**8. a) A megelőző képzésben (egyetemen/főiskolán) szeretted a nyelvészeti tantárgyakat?**

/egyáltalán nem/      1      2      3      4      5      /nagyon szerettem/

**b) Miért?**

**9. a) Mennyire tetszik a nyelvészeti oktatás itt a PTE-n?**

/egyáltalán nem/      1      2      3      4      5      /nagyon tetszik/

**b) Miért?**

**10. a) Mennyire szeretted a közoktatásban a mondattant?**

/egyáltalán nem/      1      2      3      4      5      /nagyon szerettem/

**b) Miért? Mit szerettél vagy nem szerettél benne?**

**c) Milyennek találd a mondattant a közoktatásban?**

**11. Melyik modellt tanultad?**

hagyományos                      generatív                      mindkettő                      valami más

**12. a) Ha tanultál az egyetemen mondattant, mennyire szeretted?**

/egyáltalán nem/      1      2      3      4      5      /nagyon szerettem/

**b) Miért? Mit szeretsz vagy nem szeretsz benne?**

**13. Ha tanítóttal már mondattant, könnyen vagy nehezen taníthatónak találd? Miért?**

**14. Ha nem tanítottál még mondattant, mit tartasz benne jónak és mit problematikusnak?**

**15. Ha lehetőség lenne, növelnéd vagy csökkentenéd a mondattani részt a közoktatási tananyagban? Miért?**

**16. Ha lehetőség lenne leendő vagy már gyakorló tanárként, hogy másképp oktasd a mondattant, élnél-e vele?** igen                      nem

**17. Ha igen, hol oktatnád máshogyan?**

csak általános iskolában              csak középiskolában              mindkét iskolaszinten

**18. Mit gondolsz, ma miért a hagyományos modellt oktatják a közoktatásban?**

## **2. RÉSZ: AZ ÓRA VÉGÉN**

**1. a) Hogy tetszett a bemutatott mondatelemzési eljárás?**

/egyáltalán nem/      1      2      3      4      5      /nagyon tetszik/

**b) Mi tetszett benne? (Ha van, a 3 legfontosabbat sorold fel!)**

**c) Mi nem tetszett benne? (Ha van, a 3 legfontosabbat sorold fel!)**

**2. a) Mennyire tartod megtanulhatónak?**

/egyáltalán nem/      1      2      3      4      5      /nagyon/

**b) Miért?**

**3. a) Tanítanád-e általános iskolában?** igen                      nem

**b) Miért?**

**4. a) Tanítanád-e középiskolában?** igen                      nem

**b) Miért?**

**5. a) Megváltozott-e a véleményed a mondattan oktatásáról?** igen                      nem

**b) Miért?**

**6. a) Megtennéd-e, hogy kitöltetted a kérdőívet magyar szakos kollégáiddal, és eljuttatod nekem (a fachomba pl.):** igen                      nem

**b) Megtennéd-e, hogy egy 7–8. osztályos diákoknak szóló kérdőívet kitöltesz az iskoládban, és eljuttatod nekem?** igen                      nem

**c) Ha a) vagy b) igen, kérlek, írd ide az e-mailcímed, és eljuttatom neked a kérdőívet elektronikusan. E-mail cím:.....**

**7. Ha van valami egyéb megjegyzésed, kérlek, írd ide!**

### 3. A 3.3. fejezetben vázolt modulterv táblázatos kifejtése

Óra	Téma	Célok	Grammatikai tartalmak és gyakorlattípusok	Fejleszthető készségek, képességek	Lehetséges kapcsolódási pontok			
					egyéb nyelvi tartalom	kommunikációs	helyesírási	tantárgyközi
1–2	Mi a mondat?	Bevezetés. A figyelem felkeltése. Pozitív légkör kialakítása. Diagnosztikus értékelés	A <i>mondat</i> fogalma, összehasonlítása a szósalátákkal. Mondatgenerálás szavakból.	Kritikus gondolkodás. Vitakészség. Hallás utáni értés.	<b>Afáziások</b> agrammatikus mondatai.	Jól és rosszul formált mondatok a beszélt nyelvben (rádiószövegek alapján). Mondatok és <b>beszédaktusok</b> különbsége. Mondatok és <b>beszédaktusok</b> különbsége.	Mondat–határok keresése, mondatok tagolása <b>írásjelekkel</b> .	<b>Idegen nyelv:</b> szósalátákból mondatalkotás más nyelven.
3–5	Fogalmak és osztályok	Ismétlés. Kognitív képességek fejlesztése. A megismerésre vonatkozó metatudás mozgósítása.	Szófaji ismeretek felelevenítése. A névszók és az esetragok összefüggései	Fogalmi halmazképzés. Besorolási készség. Felosztás. Sorképző osztályozás. Többszemponútú osztályozás Definiálás. Szövegértési képesség.	<b>Nyelvelsajátítás:</b> hogyan kategorizálja a nyelvet tanuló gyermek a körülötte lévő tárgyakat.	A <b>beszédaktusok</b> osztályozási lehetőségei.	–	Kategóriák az <b>irodalomban</b> (műnemek, műfajok), a <b>biológiában</b> (fajok, családok). Osztályozás az iskolában. Kategóriák a személyészlelésben és az interperszonális viszonyokban.



Óra	Téma	Célok	Grammatikai tartalmak és gyakorlattípusok	Fejleszthető készségek, képességek	Lehetséges kapcsolódási pontok			
					egyéb nyelvi tartalom	kommunikációs	helyesírási	tantárgyközi
6–7	Szabályok és mintázatok	Metakognitív tudás fejlesztése, a kognitív képességek tudatosítása	Konstitutív és regulatív szabályok felismerése néhány morfológiai probléma felelevenítésével (tárgyas ragozás)	Analógiás gondolkodás, szabálykeresés, következtetés, összefüggés–megértés, metakogníció Szövegértési képesség.	A <b>gyermeknyelv</b> szabályos és szabálytalan mondatai.	A kommunikáció szabályai: <b>Grice</b> -i maximák és ezek megsértése	Regulatív szabályok: a helyesírás mint <b>szabályrendszer</b> , a konvenció és a hagyomány szerepe.	Szabályok <b>sportban</b> , társasjátékban, kresz... stb. <b>idegen nyelv:</b> külföldiek okos hibái. Szabályosságok képeken.
8–9	Sorrend és szerkezet	Különböző szórendi variációk képzése, a szórend szerepének megismerése. Kognitív képességek fejlesztése.	Az <i>összetevő</i> fogalma. Mondatok összetevőkre bontása, összetevőkből mondatok építése.	Elemi kombinatív készségek: ismétlés és ismétlés nélküli kombinálás és variálás. Szabályalkalmazás. Szövegértési képesség.	Jelnyelvi jelek sorrendje.	Beszédlépések sorrendje a kommunikációban Mondatok sorrendje különböző szövegtípusokban. A maximák megsértése szerkezeti kétértelműséggel	Egybeírás, különírás	Kombinatorikai feladatok <b>kémiai</b> elemekkel, jelekkel, vegyületek szerkezete, <b>matematikai</b> elemekkel, <b>zenei</b> hangokból dallam készítése, <b>irodalmi</b> alkotások verssoraival (konkrét költészet) <b>idegen nyelv:</b> szórendi szabályok más nyelvekben, összetevők keresése angol/német mondatokban
10	Egy nyelvi probléma megoldása	Az eddigi ismeretek összefoglalása.	Szórendi, morfológiai, szófajtani információk.	Összefüggés–megértés, szabályalkalmazás problémamegoldás	–	Problémák a maximák megsértésével, indirekt beszédaktusok	–	A <b>matematikai</b> problémamegoldás lépései.

Óra	Téma	Célok	Grammatikai tartalmak és gyakorlattípusok	Fejleszthető készségek, képességek	Lehetséges kapcsolódási pontok			
					egyéb nyelvi tartalom	kommunikációs	helyesírási	tantárgyközi
11–12	A nyelv leírása, modellek	A modell fogalmának megértése, kognitív képességek fejlesztése	A nyelvészeti modell tulajdonságai. Az ágrajz mint a mondat szerkezetének modellje.	Összefüggés-megértés. Analógias gondolkodás.	Nyelvészeti annotálás értelmezése.	Modellek a kommunikáció leírására (Jakobson)	–	Modellek a <b>biológiában</b> (pl. tápláléklánc), a <b>kémiában</b> , a <b>zenében</b> (népdalstílusok)
13–14	Ismétlés, összefoglalás	Ismétlés, összefoglalás, formatív értékelés, önreflexió, önértékelés.	Szórendi, morfológiai, szófajtani ismeretek.	Probléma-megoldás, szociális kompetenciák: együttműködés	–	–	–	–
15	Egyetlen összetevőből álló mondatok: időjárásigék	Ráhangolódás, az alany nélküli igék jellegzetességeinek megismerése, szóbeli kommunikációs készség fejlesztése	Időjárásigék szerkezetek felismerése. Az ágrajz alapelveinek és a használt szimbólumoknak a megértése.	Szabálykeresés-alkalmazás, szövegalkotás.	Szókincs-fejlesztés időjárással kapcsolatos szavak.	Rövid megnyilatkozások elemzése. Az időjárás-jelentés mint televíziós műfaj.	Időjárásigék helyesírása	<b>Idegen nyelv:</b> időjárásigék más nyelvekben (pl. német, angol, beás, finn...stb.)
16–17	Két összetevőből álló mondatok: az alany és az állítmány	Megadott mintára hasonló mondatok alkotása, a mondatok, a két mondatrész megismerése, szabálykeresés, halmazképzés.	Egyeztetés az alany és az állítmány között. A <i>vonzat</i> fogalma (első megközelítés) Az alany elhagyhatóságának szabályai. Az alany megjelenése az ágrajzon. Kategorikus és thetikus mondatok.	Szabálykeresés, szabályalkalmazás, szövegértés és szövegalkotás.	Szótárhasználat, szókincsfejlesztés (az alany hétköznapi értelmezései).	Elbeszélő szövegek kapcsolóelemei.	Tulajdonnevek helyesírása.	<b>Idegen nyelv:</b> az alany elhagyhatósága más nyelvekben.

Óra	Téma	Célok	Grammatikai tartalmak és gyakorlattípusok	Fejleszthető készségek, képességek	Lehetséges kapcsolódási pontok			
					egyéb nyelvi tartalom	kommunikációs	helyesírási	tantárgyközi
18–19	A tárgy	A tárgy mondatrész megismerése, a tárgy elhagyhatósága.	A <i>tárgy</i> fogalma. A tárggyal való egyeztetés eseteinek felismerése. A tárgy mint vonzat. A tárgy elhagyhatósága. A tárgy megjelenése az ágrajzon. A tárgyas szóösszetételek és a mondatok hasonlóságának felismerése	Szabálykeresés, szövegértés.	Szókincs-fejlesztés.	Párbeszédes szövegek utalásrendszere.	Párbeszéd helyesírása.	<b>Idegen nyelv:</b> a tárgy elhagyhatósága más nyelvekben, tárgyeset megtanítása külföldieknek.
20–21	Három vagy négy összetevő? A módosító vonzat	Az igekötő szórendi helye, a nem–semleges mondat előkészítése: kérdés, tagadás, felszólítás.	Az igekötő mint módosító vonzat, a fogalom megértése. Mondatátalakítások: nem semleges mondatok semlegessé, semlegesek nem semlegessé alakítása.	Szabálykeresés, szerkezetátalakítás.	Gyermeknyelvi hibázások az igekötők szórendjében.	Kérdés, tagadás párbeszédes szövegekben.	Felszólító mondatok helyesírása.	<b>Idegen nyelv:</b> igekötők más nyelvekben (pl. német)
22–24	Vonzathatározók és szabad határozók	Vonzatok és szabad bővítmények különbségének felismerése.	<i>Magmondat</i> fogalma, <i>vonzat és szabad bővítmény</i> fogalma (második megközelítés) . Magmondatok bővítése szabad elemekkel, bonyolult mondatok redukálása magmondattá. Az esetragok fontosságának megértése. A határozó az ágrajzon.	Szabálykeresés, analógiás gondolkodás.	Vonzatok a nyelv különböző változataiban (pl. nyelvjárásokban)	Vonzatok párbeszédekben, viccekben.	–	<b>Idegen nyelv:</b> vonzatok más nyelvekben (pl. angol, német)
25	Két összetevő vagy három? Az állítmánykiegészítő	Az állítmánykiegészítő és kopulaigés mondatok szerkezetének	Az <i>állítmánykiegészítő</i> fogalma, helye az ágrajzon. Gyakorlatok	Szabálykeresés, szabályalkalmazás, szövegértési képesség.	–	Leíró szövegek jellemzői.	–	<b>Idegen nyelv:</b> kopula más nyelvekben (pl. angol, német, finn,

Óra	Téma	Célok	Grammatikai tartalmak és gyakorlattípusok	Fejleszthető készségek, képességek	Lehetséges kapcsolódási pontok			
					egyéb nyelvi tartalom	kommunikációs	helyesírási	tantárgyközi
		megismerése.	állítmánykiegészítőt tartalmazó mondatok felismerésére, átalakító gyakorlatok (az igeidő, mód, szám, személy módosítása)					beás).
26	Részössze- foglalás	Összefoglalás, önértékelés.	Az eddig tanult mondatrészek. Ágrajzkészítés, saját definíciók alkotása, összetevők keresése, mondataalkotás.	Összefüggés- megértés, szabályalkalmazás.	–	–	–	–
27	A névelő mint meghatározó vonzat	A névelő szerepének felismerése, névelőtlen és névelős szerkezetek szórendi helyének vizsgálata.	A meghatározó vonzat fogalma. A névelős és a névelő nélküli összetevők sorrendi helye a mondatban. A névelő szórendi helye az alanyi összetevőben. A névelő az ágrajzon. Tárgyas összetételek.	Szabálykeresés	Névelők a gyermeknyelvben	A névelő szerepe a szövegben: újsághirdetések.	–	<b>Idegen nyelv</b> Névelős (pl. angol, német) és névelőtlen (pl. román, beás) nyelvek összehasonlítása. A névelő funkciói a németben.

Óra	Téma	Célok	Grammatikai tartalmak és gyakorlattípusok	Fejleszthető készségek, képességek	Lehetséges kapcsolódási pontok			
					egyéb nyelvi tartalom	kommunikációs	helyesírási	tantárgyközi
28–29	A jelzők	A jelző fogalmának és viselkedésének megértése.	A <i>jelző</i> fogalma. A minősítő jelző és a kijelölő jelző különbségének felismerése. A jelző helye a névszói fejtő összetevőben és az ágrajzon. A jelző és az állítmánykiegészítő különbsége. Összetevők bővítése jelzővel. Mondatépítési gyakorlatok szavakból. Magmondatok keresése. Jelzős szerkezetek átalakítása állítmánykiegészítő mondatokká. Az <i>egy</i> és a meghatározó vonzat különbségei.	Szabálykeresés, szövegalkotás.	Szókincsbővítés.	Jelzők és állítmánykiegészítő mondatok leíró szövegekben.	Jelzős szerkezetek helyesírása.	<b>Idegen nyelv:</b> a német jelzős szerkezetek: melléknévragozás. Jobbra és balra bővítő nyelvek különbségei
30–31	A birtokos és a birtoklás–mondat	A birtoklás kifejezésének vizsgálata, a birtokos szerepének megértése, a birtokos-birtok egyeztetésének felismerése.	Birtoklásmondat. Hosszú és rövid birtokos. A birtokos az -Ás képzős szerkezetekben. Mondatátalakítások, nominalizálások.	Szabályfelismerés.	Birtoklás a gyermeknyelvben.	Pletykaszövegek.	–	<b>Idegen nyelv:</b> a magyar összehasonlítása habeo-szerkezeteket használó nyelvekkel, a birtoklás kifejezése
32	Mellérendelt összetevők és az értelmező	A mellérendelés és az értelmező szerkezet hasonlóságainak és különbségeinek felismerése. Íráskészség fejlesztése.	Mellérendelés szabályainak felismerése, különböző mellérendelő kötőszavak viselkedése. Mondatátalakító gyakorlatok: két mondatból egy mondat	Szabálykeresés	Mellérendelő kötőszavak szinonimái.	Értelmezők, mellérendelés a reklámokban.	Összetett szavak mellérendelésének helyesírása. Az értelmezős	<b>Matematika:</b> összeadás és mellérendelés hasonlóságai

Óra	Téma	Célok	Grammatikai tartalmak és gyakorlattípusok	Fejleszthető készségek, képességek	Lehetséges kapcsolódási pontok			
					egyéb nyelvi tartalom	kommunikációs	helyesírási	tantárgyközi
			alkotása.				szerkezet helyesírása.	
33–34	Ismétlés, összefoglalás	Összefoglalás, önértékelés, szummatív értékelés.	Átalakító gyakorlatok, mondatépítés, mondatbontás, ágrajzkészítés. A definiálás gyakorlása.	Lényeglátás, kritikai gondolkodás, szociális kompetencia: együttműködés.	–	–	–	–
35–36	Összetett mondatok: az alárendelés és a mellérendelés elkülönítése	Az alárendelés és a mellérendelés elkülönítése, kognitív képességek fejlesztése: következtetéstípusok.	Az összetett mondat fogalma. Egyszerű mondatok átalakítása összetett mondatná, fordított gyakorlatok. A kötőszó fogalma, helye az ágrajzon. Alárendelés és mellérendelés elkülönítésének kritériumai, a felcserélési teszt alkalmazása. Mellérendelő mondatok átalakítása más mellérendelő mondatokká a jelentés megtartásával. Szövegátalakítás.	Kijelentéslogikai és predikátumlogikai következtetések, logikai műveletek.	–	Összetett mondatok az érvelésben és a vitában.	Íráshasználat	<b>Idegen nyelv:</b> Összetett mondatok szórendi szabályai más nyelvekben (pl. német alárendelések)
37–38	Nem mondatrész–kifejtő és <i>hog</i> y kötőszavas alárendelések	A mondatrészkifejtő és a nem mondatrészkifejtő összetett mondatok különbségének megértése. Az utalószó megértése. Szövegalkotási készség fejlesztése	Mondatátalakítások: egyszerű mondatokból összetett mondatok és fordítva.	Szabályfelismerés. Szövegalkotás.	<i>Hogy-os</i> alárendelések és infinitívuszos szerkezetek hasonlóságai és különbségei.	Összetett mondatok a párbeszédokban.	Az idézés helyesírása, írásjelek.	<b>Idegen nyelv:</b> Összetett mondatok szórendi szabályai más nyelvekben, idézés.

Óra	Téma	Célok	Grammatikai tartalmak és gyakorlattípusok	Fejleszthető készségek, képességek	Lehetséges kapcsolódási pontok			
					egyéb nyelvi tartalom	kommunikációs	helyesírási	tantárgyközi
39–40	Mondatrész–kifejtő vonatkozó névmásos alárendelések	A vonatkozó névmásos alárendelés felismerése, működésének megismerése.	A vonatkozó névmásos alárendelés felismerése. <i>Avonatkozó névmás</i> fogalma. A vonatkozó névmásos mellékmondat helye az ágrajzon. Átalakítási gyakorlatok: jelzőből vonatkozó névmásos mellékmondattá, mellékmondatból jelzővé. Az <i>utalószó</i> fogalma. Az el nem hangzó utalószó felismerése. Restriktív és nem restriktív alárendelés.	Szabálykeresés és -alkalmazás.	–	Összetett mondatok elbeszélő szövegekben.	Írásjelek.	<b>Idegen nyelv:</b> vonatkozó névmások más nyelvekben, pl. az angolban.
41–42	Ismétlés, összefoglalás	Az eddig tanultak ismétlése, értékelés.	Átalakító gyakorlatok, a definiálás gyakorlása, mondatépítés. Lyukas szövegek kiegészítése.	Kritikai gondolkodás, lényegkiemelés.	–	–	–	–
43–48	Vitás kérdések a mondattanban	A diákok igényeinek megfelelő tematika: A tananyag közben felmerült problémák megbeszélése, eddig elő nem került problémás esetek megismerése. Gyakorlás.	Lehetséges tartalom: igenevek, -As képzős névszók, összetételek.	Szabálykeresés, problémamegoldás, szövegalkotás, szociális kompetenciák: együttműködés, döntéshozás	A diákok igényeinek megfelelő tematika	A diákok igényeinek megfelelő tematika	A diákok igényeinek megfelelő tematika	A diákok igényeinek megfelelő tematika
49–50	Mi a mondat?	Önreflexió, szöveges értékelés.	Dalszövegek mondattani elemzése.	Kritikai gondolkodás	–	–	–	<b>Ének:</b> popdalok